EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

perspectivas globais e inovações

2

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Eduardo Pimentel Menezes
(ORGANIZADORES)

Ano 2024

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

perspectivas globais e inovações

2

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Eduardo Pimentel Menezes
(ORGANIZADORES)

Ano 2024

Educação em transformação: perspectivas globais e inovações 2

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Adilson Tadeu Basquerote
Eduardo Pimentel Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em transformação: perspectivas globais e inovações 2 / Organizadores Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Pimentel Menezes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2745-2
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.452243107

1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Menezes, Eduardo Pimentel (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A obra: "**Educação em transformação: perspectivas globais e inovações**" apresenta um conjunto de estudos que discutem, problematizam, analisam e propõem avanços no campo educacional. Apresentando como pano de fundo a realidade dos campos de estudo escolares, o livro tem a missão de contribuir para a evolução das pesquisas educacionais em diferentes realidades e contextos.

Pela diversidade de autores, sujeitos e realidades apresentadas, a obra é um convite ao entendimento do cenário educativo. Entre os temas abordados está a economia criativa, educação patrimonial, evasão escolar, autismo, alfabetização e letramento, leitura e formação docente, aprendizagem e vulnerabilidade social, competências socioemocionais e jogos, o uso do kirigami no ensino de geografia, metodologias ativas por whatsapp, alfabetização, desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, educação empreendedora, dislexia, entre outros.

Agradecemos os autores e autoras que acreditaram na obra como potencial para divulgar suas investigações e esperamos contar com novas autorias em outras oportunidades. Ademais, destacamos o potencial da Atena Editora na divulgação e democratização acadêmica.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

Eduardo Pimentel Menezes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA EM INTERFACE COM A ECONOMIA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE INFORMÁTICA E LOGÍSTICA DO SENAC PERNAMBUCO

Data de submissão: 09/07/2024 *Data de aceite: 01/07/2024*

Rafaella Campos Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – Pernambuco
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Olinda – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/9929615437982325

Stênio Castro Ribeiro II
Escola Técnica Estadual Agamemnon Magalhaes (ETEPAM)
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Olinda – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/2866617783909912

Luma da Rocha Seixas
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Campus Ondina
Departamento de Computação Interdisciplinar
Ondina – Bahia
http://lattes.cnpq.br/7728566152192331

Rosangela Maria de Melo
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Olinda – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/8825117150821632

Ivanildo José de Melo Filho
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Olinda – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/4062852621660068

RESUMO: Este artigo teve como finalidade a análise documental sobre a educação empreendedora em interconexão com a economia criativa na Educação Profissional e Tecnológica. O contexto definido foram os cursos técnicos integrados de informática e logística do Senac – Pernambuco. Foram selecionados 02 (dois) documentos norteadores no âmbito federal e escolar e 02 (dois) projetos pedagógicos dos respectivos cursos para o estudo. Os resultados ratificam que a Educação Profissional e Tecnológica é um campo próspero para o desenvolvimento de cidadãos alinhados aos processos produtivos e criativos voltados ao mundo do trabalho. Todavia, apesar dos esforços institucionais, medidas assertivas direcionadas a conformidade das ações institucionais visando o atendimento normativos e pedagógicos voltados ao empreendedorismo, a educação

empreendedora e a economia criativa carecem ser revistos e atualizados no que tange o desenvolvimento de diretrizes objetivas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Empreendedora, Economia Criativa, Educação Profissional e Tecnológica.

ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN INTERFACE WITH THE CREATIVE ECONOMY IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: A DOCUMENTAL ANALYSIS IN INTEGRATED TECHNICAL COURSES IN INFORMATION AND LOGISTICS AT SENAC PERNAMBUCO

ABSTRACT: This article aimed to analyze documents on entrepreneurial education in interconnection with the creative economy in Professional and Technological Education. The defined context was the integrated technical IT and logistics courses at Senac – Pernambuco. 02 (two) guiding documents at the federal and school level and 02 (two) pedagogical projects from the respective courses were selected for the study. The results confirm that Professional and Technological Education is a prosperous field for the development of citizens aligned with productive and creative processes aimed at the world of work. However, despite institutional efforts, assertive measures aimed at complying with institutional actions aimed at meeting normative and pedagogical standards aimed at entrepreneurship, entrepreneurial education and the creative economy need to be reviewed and updated regarding the development of objective guidelines.
KEYWORDS: Entrepreneurial Education, Creative Economy, Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil percorre uma trajetória complexa, marcada pela dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Ramos (2014) defende a necessidade de superar essa dicotomia, propondo um modelo de EPT que transcenda as demandas imediatas do mercado de trabalho e promova a formação humana integral.

A autora destaca que "*o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar*" (Ramos, 2014 - p. 94). Essa abordagem ressalta a importância de integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura na formação dos discentes, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho de forma crítica e reflexiva. Para Saviani (2003), a educação deve ir além da mera transmissão de competências técnicas, buscando formar cidadãos críticos e socialmente comprometidos. Ramos (2014) complementa essa visão ao defender a politecnia na educação, que busca a formar sujeitos para participarem ativamente dos procedimentos produtivos e criativos.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) estabelecerem princípios como a articulação com o

desenvolvimento socioeconômico e a referência a diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, o potencial do Empreendedorismo e da Economia Criativa na Educação Profissional e Tecnológica ainda não foi totalmente explorado.

Nessa conjuntura, Dolabela (2005, p.5) define o Empreendedorismo como *"a capacidade das pessoas, por meio de inovação, oferecerem valor para as demais, em qualquer área*". No que tange ao conceito do ser empreendedor, Filion (1999, p.19) descreve que: "*o empreendedor caracteriza-se por ser uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive...".* Conforme Dornelas (2019), o Empreendedorismo pode ser apresentado como a participação ativa e criativa de indivíduos e procedimentos que, de maneira coletiva, conduzem à conversão de concepções em possibilidades.

No que se refere a Educação Empreendedora, Schaefer e Minello, (2017) ressalta que ela deve ser entendida como uma quebra de paradigmas, em que deve ter uma identidade e metodologia alinhada a uma proposta pedagógica própria. Para Dolabela (2003, p.130) traz consigo a seguinte atribuição: "*A tarefa da Educação Empreendedora é principalmente fortalecer os valores empreendedores na sociedade.*

Dolabela e Filion (2013, p.142) complementa que: "*A aprendizagem relacionada ao Empreendedorismo implica a aprendizagem de habilidades para vida de lideranças essenciais para organizações do futuro ".* Inclusive*,* Lavieri (2010, p. 14) ainda destaca que: *"o mais importante não é o conteúdo, mas sim o ensinar o empreendedor a aprender [...] o enfoque principal está no aprendizado através de processos de descoberta, sem respostas certas".* Nesse itinerário, Filion (1999) posiciona a Educação Empreendedora na inovação e na criatividade, em que desdobra no campo do Empreendedorismo criativo, como um processo de uma nova economia.

A Economia Criativa, popularizada por Howkins (2001), é definida como a incorporação de um valor econômico reconhecido a um produto criativo, seja ele um bem ou um serviço. Reis (2008) entende como a porta de entrada para a Economia Criativa, as relações e conexões das demandas dos espaços sociais, em que o "produto" está centrado na criatividade.

Nesse itinerário, de acordo com Florida (2011), o que emerge da Economia Criativa são sujeitos criativos, em que o nível de escolaridade é eminente, que compreende seu intelecto como geração de renda, mediante as suas ideias. Assim, os conceitos da EPT aportados nos construtos de Ramos (2014) e Saviani (2003) envolvem o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral e a politécnica. Além disso, a EPT apresenta-se como um campo promissor para o desenvolvimento de uma Educação Empreendedora voltada para a Economia Criativa, preparando os discentes para os desafios do mundo do trabalho.

Diante desse cenário, este artigo é parte integrante de uma pesquisa de do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) desenvolvido

na instituição associada representa apelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e tem como objetivo analisar comparativamente como os documentos normativos e pedagógicos abordam e integram o Empreendedorismo, a Educação Empreendedora e a Economia Criativa na EPT, com o objetivo de identificar e analisar as lacunas e potencialidades dessa integração.

O contexto selecionado para a análise foram cursos do Ensino Médio integrado em Informática e Logística do Serviço Nacional em Aprendizagem Comercial (SENAC) – Pernambuco, devido a aproximação da pesquisadores com o tema investigado. A instituição oferece cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC, Ensino Médio Integrado (EMI) pelo programa denominado de Mediotec, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e atuação no Ensino Superior, além de ações extensivas.

O Senac adota um projeto pedagógico fundamentado nos princípios da democracia, igualdade de direitos e dignidade humana. O Modelo Pedagógico Senac (MPS) busca promover uma educação transformadora, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, não se limitando apenas à formação profissional, mas também visando ao seu crescimento como cidadãos conscientes e engajados.

Para tanto, ele encontra-se organizado da seguinte forma: esta seção trata-se da introdução, na qual foi apresentada uma contextualização e o objetivo proposto para este estudo. A próxima seção apresenta o processo metodológico aplicado para a seleção dos documentos avaliados. Em seguida, é destacada a análise e discussão dos resultados. Por fim, a última seção é relatada as considerações finais.

PROCESSO METODOLÓGICO

No contexto desta investigação a análise documental foi adotada com a finalidade de descrever como está estabelecida as normas que tratam sobre o Empreendedorismo, a Educação Empreendedora e a Economia Criativa nos cursos do Ensino Médio integrado em Informática e Logística do Serviço Nacional em Aprendizagem Comercial (SENAC) – Pernambuco. A Figura 1 apresenta os documentos institucionais no âmbito Federal e Escolar norteadores descritos em 4 (quatro) indicações que serão analisados nesta investigação.

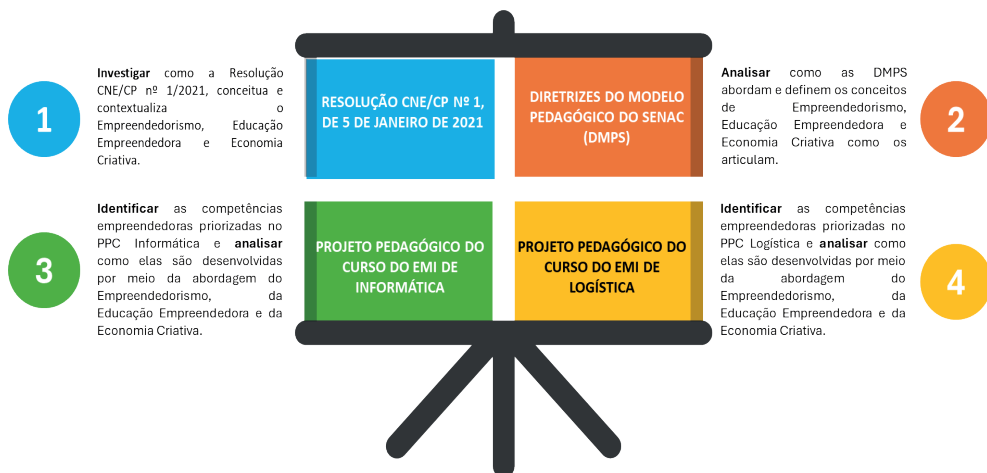



Figura 1 – Processo Metodológico aplicado para a Análise Documental.

Fonte: Os Autores.

O documento apresentado na Indicação 1 descreve a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Nela será observado os princípios e critérios no desenvolvimento de competências e atitudes empreendedoras nos discentes. O documento considerado na Indicação 2 mostra as Diretrizes do Modelo Pedagógico do Senac (DMPS). Ele foi indicado por orientar as práticas pedagógicas da instituição em todo o país.

O documento evidenciado na Indicação 3 trata-se do Projeto Pedagógico do Curso do Ensino Médio Integrado em Informática. Esse documento foi selecionado para verificar como são promovidos o Empreendedorismo e a Educação Empreendedora em interface com a Economia Criativa. Por fim, o documento exposto na Indicação 4 traz o do Projeto Pedagógico do Curso do Ensino Médio Integrado em Logística. A sua análise permitiu averiguar como são desenvolvidos o Empreendedorismo e a Educação Empreendedora em interface com a Economia Criativa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentadas as discussões dos resultados. Cabe destacar que a análise, a descrição e seus respectivos relacionamentos estão centrados no Empreendedorismo, na Educação Empreendedora e na Economia Criativa na EPT nos cursos Técnicos de Informática e Logística do SENAC – Pernambuco.

DOCUMENTO 01: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021

A Resolução CNE/CP nº 1/2021, documento norteador da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, apresenta elementos que, embora sutis, sinalizam a valorização do desenvolvimento de competências e atitudes empreendedoras nos discentes. Esses elementos podem fomentar a integração da educação empreendedora, do empreendedorismo e da economia criativa na formação profissional. Apesar de não definir explicitamente a Educação Empreendedora, a resolução ressalta alguns conceitos e fomenta o Empreendedorismo e sua importância na formação conforme observado no Art. 20, devendo observar:

> V - O **diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia**, como referências fundamentais de sua formação; (Brasil, 2021, **grifo nosso**).
>
> VII - Os **saberes exigidos** para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, **autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária**; (Brasil, 2021, **grifo nosso**).
>
> VIII - O domínio intelectual das tecnologias pertinentes aos eixos tecnológicos e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades**,** atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a **constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico**; (Brasil, 2021, **grifo nosso**).
>
> X - Os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao **empreendedorismo**, **cooperativismo, trabalho em equipe**, tecnologia da informação, **gestão de pessoas**, legislação trabalhista, *ética profissional*, meio ambiente, segurança do trabalho, **inovação** e iniciação científica**.** (Brasil, 2021, **grifo nosso**).

Notadamente nas alíneas V, VII, VIII e X, estabelecem uma estrutura que, embora alinhado com os princípios da formação integral fundamentadas por Saviani (2003) e da politecnia preconizada por Ramos (2014), necessita de aprofundamento no que concerne à Educação Empreendedora. A menção ao Empreendedorismo na alínea X, embora notável, é superficial. As alíneas V, VII e VIII, por sua vez, abordam o desenvolvimento de competências amplas, como autonomia, responsabilidade e domínio intelectual de tecnologias, que são essenciais para o empreendedor, conforme preconizado por Dornelas (2019), entretanto, não estabelecem uma relação explícita com a Educação Empreendedora.

Embora o §2º do Art. 20 não mencionar diretamente o Empreendedorismo nem a Educação Empreendedora, abordar o desenvolvimento de competências socioemocionais como a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas na EPT, em que tangencia os princípios da Educação Empreendedora, destacados por autores como Dolabela (2003) e Dornelas (2019). Assim, a resolução afirma que:

> § 2º As **competências socioemocionais** como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a **assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas,** constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (Brasil, 2021, **grifo nosso**).

Nesse contexto, Dolabela (2003) ressalta a importância da inteligência emocional e da capacidade de lidar com relações interpessoais no contexto do empreendedorismo, enquanto Dornelas (2019) destaca a resolução de problemas como uma característica fundamental do empreendedor. Cabe destacar que a resolução inclui o Empreendedorismo na formação de nível superior, como proposto no Art. 28, corroborando com autores como Filion (1999) e Dornelas (2019), que defendem a importância do desenvolvimento de habilidades empreendedoras em todos os níveis de ensino.

Além da ênfase na formação empreendedora, a resolução também destaca a importância da articulação com o mundo do trabalho. O Art. 3º apresenta princípios que norteiam essa articulação, fomentando o diálogo com o setor produtivo, o respeito ao pluralismo de ideias, a centralidade do trabalho como princípio educativo, o estímulo à pesquisa, a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade, a articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a autonomia na construção de itinerários formativos. Segundo Dornelas (2019) e Reis (2008), esses conceitos, citados no Art. 3º, são basilares para a geração de novas ideias e soluções, tanto no contexto do Empreendedorismo quanto da Economia Criativa.

Embora não aborde diretamente a Economia Criativa, a resolução apresenta elementos que podem ser interpretados como um incentivo ao desenvolvimento de seus conceitos. Um exemplo é o Art. 3º, inciso XIX, que destaca a promoção da *"inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa"* (BRASIL, 2021). A inovação, um dos pilares da economia criativa destacada por Howkins (2001), é incentivada na resolução como forma de promover a criatividade, a flexibilidade e a adaptabilidade na formação dos discentes.

Resolução CNE/CP nº 1/2021, embora aborde competências empreendedoras, revela-se superficial e limitada em sua abordagem. A ausência de uma definição clara para a Educação Empreendedora e a falta de diretrizes específicas para sua implementação nos currículos pode comprometer o potencial transformador da EPT. A lacuna se aprofunda ao desconsiderar a articulação entre Empreendedorismo e Economia Criativa, áreas que se complementam e compartilham valores como inovação e criatividade.

DOCUMENTO 02: DIRETRIZES DO MODELO PEDAGÓGICO DO SENAC (DMPS)

As Diretrizes do Modelo Pedagógico do Senac (DMPS), desenvolvidas a partir de 2013, buscam orientar as práticas pedagógicas da instituição em todo o país. Contudo, apesar de estabelecerem a “atitude empreendedora” como uma das marcas formativas essenciais, as DMPS (2018) apresentam uma lacuna significativa ao não oferecerem uma definição clara do conceito de Empreendedorismo, tampouco diretrizes para o desenvolvimento de competências empreendedoras nos discentes.

Essa lacuna se torna ainda evidente pela ausência de diretrizes sobre como fomentar a Economia Criativa, um setor que está em ascensão e corrobora para o desenvolvimento econômico e social, intimamente ligado ao empreendedorismo e a inovação. Embora as DMPS (2018) abordem a importância da inovação e da visão crítica, elementos que podem estar relacionados à economia criativa, falta uma discussão aprofundada sobre o tema e diretrizes específicas para sua integração na formação profissional.

Em contraste, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 aborda o Empreendedorismo de forma explícita, destacando a importância do desenvolvimento da capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico. A Resolução também ressalta a necessidade de articulação com o setor produtivo para a construção de itinerários formativos que preparem os discentes para o mercado de trabalho, algo que não é citado nas DMPS (2018).

DOCUMENTO 03: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DO EMI DE INFORMÁTICA

O Senac, como instituição educacional autônoma, estrutura seu programa de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMI) em Informática com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Este curso foi autorizado pelo Conselho Regional do Senac Pernambuco em 28 de julho de 2020, conforme a Resolução 029/2020.

O PPC evidencia a intenção de integrar competências empreendedoras na formação dos discentes, alinhando-se às demandas do mundo do trabalho e às transformações sociais. No entanto, semelhante às DMPS (2018), a análise revelou uma lacuna na abordagem teórica e prática do Empreendedorismo da Educação Empreendedora e da Economia Criativa.

Embora o documento cite a importância do desenvolvimento de habilidades como criatividade, inovação e proatividade, ele não oferece uma definição contextualizada desses conceitos, nem os integra de forma explícita e intencional no currículo.

A análise da matriz curricular revela um potencial inexplorado para a integração do Empreendedorismo da Educação Empreendedora e da Economia Criativa. Unidades

curriculares como "Projeto de Vida[1]", "Clubes de Carreira[2]" e "Programaê![3]". Por sua natureza flexível e interdisciplinar, apresentam oportunidades para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras como criatividade, inovação e resolução de problemas. Elas são iniciativas de fomento, mas necessitam de uma articulação robusta com a Educação Empreendedora e a Economia Criativa.

Adicionalmente, disciplinas técnicas como "Desenvolvimento de Algoritmos"[4] e "Desenvolvimento de Banco de Dados[5]" poderiam ser enriquecidas com projetos imersivos nos contextos da Economia Criativa, como desenvolvimento de jogos e aplicativos. Aplicando os conhecimentos intrínsecos das unidades curriculares para criação de produtos reais.

O perfil de conclusão do curso, embora mencione características como sujeito criativo, inovador e empreendedor, não estabelece uma conexão direta com a Educação Empreendedora e a Economia Criativa. As competências técnicas, apesar de relevantes, poderiam ser potencialmente exploradas em sua interface com a Economia Criativa, corroborando o potencial inovador e transformador da área de informática.

Conforme Reis (2008) a articulação com a Economia Criativa, por sua vez, pode ampliar o leque de possibilidades. Podendo assim, fortalecer os conhecimentos técnicos em informática a serem aplicados em diversos setores, como design, games e audiovisual, conforme preconizado por Florida (2011).

É importante ressaltar que a mera inclusão de termos como «empreendedorismo» e «inovação» no plano de curso não concretiza uma cultura empreendedora e criativa. A ausência de diretrizes sobre a relação entre Empreendedorismo, Educação Empreendedora e Economia Criativa no contexto da EPT é um ponto crítico a ser abordado. Embora PPC mencione a importância de formar profissionais com *"atitude empreendedora*", ele não oferece um direcionamento o que pode limitar o potencial do curso em promover uma formação empreendedora completa, como apontado por Schaefer e Minello (2017).

---

1 **Projeto de Vida** – Favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais que auxiliem o aluno em sua trajetória acadêmica, profissional e emocional.

2 **Clubes de Carreira**– Espaços de formação humana e profissional para o desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes por meio de saberes teóricos, práticos e experimentais.

3 **Programaê! –** Facilitar a introdução da programação e do raciocínio computacional, para que o discente seja protagonista da aprendizagem e desenvolva habilidades para resolver problemas complexos.

4 **Desenvolvimento de Algoritmos (UC9):** O objetivo é ensinar o discente a criar soluções passo a passo para problemas computacionais, utilizando lógica e técnicas de estruturação de dados, por meio da aplicação de conhecimentos em engenharia de software, lógica de programação, algoritmos, estruturas de dados e padrões de projeto.

5 **Desenvolvimento de Banco de Dados (UC10):** O objetivo é ensinar o discente a projetar, criar e gerenciar bancos de dados eficientes e seguros, abordando modelagem de dados, sistemas de gerenciamento de banco de dados, linguagem SQL, normalização e otimização de consultas.

DOCUMENTO 04: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DO EMI EM LOGÍSTICA

A análise do plano de curso Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio do Senac – Pernambuco revelou uma estrutura curricular progressiva que contempla tanto a formação propedêutica quanto as competências específicas da área de logística. Autorizado pelo Conselho Regional do Senac Pernambuco em 25/05/2021, pela Resolução 024/2021, o PPC aborda o Empreendedorismo de forma direcionada para a cadeia de logística pelo componente curricular "Empreenda Lab" [6] incentivando soluções e modelos de negócios criativos e propondo a experimentação como laboratório de aprendizado.

Assim como no PPC de EMI em Informática (2020), a matriz curricular do curso de logística não detalha a abordagem transversal da Educação Empreendedora e da Economia Criativa. Observa-se também a presença de duas unidades curriculares semelhantes às do curso de Informática, «Projeto de Vida» e «Clubes de Carreira» que demandam uma conexão com esses conceitos.

As Unidades Curriculares (UCs) 1 a 11 abordam o Empreendedorismo, a Educação Empreendedora e a Economia Criativa de forma indireta. Embora não estejam diretamente focadas em Empreendedorismo, podem contribuir indiretamente para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos pertinentes ao tema. Por exemplo, a unidade curricular UC3, "Apoiar as atividades de compra de equipamentos, materiais, produtos e serviços", envolve a análise de fornecedores e negociação de preços, habilidades importantes para empreendedores.

Especialmente, as UCs 8[7] e 9[8] abordam a gestão de processos, planejamento e controle de operações, enquanto a UC11, "Executar e monitorar processos de logística reversa e logística sustentável", busca promover soluções inovadoras e sustentáveis, aspectos essenciais para enfrentar desafios econômicos e sociais, características fundamentais do empreendedorismo.

Além disso, o curso disponibiliza o aperfeiçoamento em Empreendedorismo e Inovação, intitulado 'Logística Digital e High Tech', disponível no 3º ano como parte da matriz curricular obrigatória. Esse aperfeiçoamento concentra-se na busca de desenvolvimento de soluções tecnológicas para a área de logística, estimulando o empreendedorismo digital e a inovação no setor.

Em consonância com essa visão de formação, comparando com o perfil de conclusão do curso de Informática (2020), ambos os cursos demonstram a intenção de formar profissionais com habilidades que vão além das competências técnicas. Contudo, embora contemplem a formação de um profissional com atitude empreendedora, não aprofunda o conceito de Educação Empreendedora e sua relação com a Economia Criativa.

6 **Empreenda Lab**: Pretende estimular o empreendedorismo na área de logística, utilizando a experimentação como laboratório de aprendizado e incentivando soluções inovadoras.

7 **UC8**: Apoiar as atividades relacionadas aos processos logísticos

8 **UC9**: Planejamento e Controle da Operação (PCO)

Em suma, o PPC, embora apresente um potencial para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, necessita de uma articulação explícita e robusta desses conceitos na matriz curricular. Adicionalmente, a ausência de diretrizes sobre a relação entre Empreendedorismo, Educação Empreendedora e Economia Criativa no contexto da EPT é um ponto para ser revisto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental, abrangeu documentos regulamentares da EPT como a Resolução CNE/CP nº 1/2021 e institucionais, regulamentares e pedagógicos do Senac-PE, em que revelou a necessidade de um alinhamento com vistas a conformidade entre o discurso e a prática na integração da Educação Empreendedora, do Empreendedorismo e da Economia Criativa na EPT.

O primeiro documento analisado foi a Resolução CNE/CP nº 1/202. Observou-se que apesar de seus avanços, necessita de um aprofundamento teórico-prático que compreenda a complexidade e a multidimensionalidade do Empreendedorismo, como fundamentado por Dornelas (2019) e que explore as interfaces com a Economia Criativa, sugerido por Howkins (2001) e Reis (2008). Essa lacuna, como alerta a própria Resolução, pode comprometer a formação integral dos discentes, uma vez que "*a educação deve favorecer a compreensão do processo tecnológico como um todo e a capacidade de tomar decisões"* (BRASIL, 2021).

O segundo documento foi a DMPS (2018). Percebe-se que apesar de preconizar a "atitude empreendedora" como marca formativa, necessitam de diretrizes para sua realização, corroborando com as ideias de Schaefer e Minello (2017) no que concerne a necessidade de uma transformação paradigmática na Educação Empreendedora.

As DMPS (2018) e a Resolução CNE/CP nº 1/2021, embora apresentem elementos que tangenciam o Empreendedorismo, necessitam de diretrizes no que concerne à Educação Empreendedora, Empreendedorismo e Economia Criativa no contexto da EPT. Uma revisão da DMPS (2018), pode ser basilar para integrar esses conceitos de forma robusta, harmoniosa e intencional, alinhando o modelo pedagógico às necessidades da sociedade e preparando os egressos para os desafios de um cenário profissional que demanda autonomia, criatividade e inovação.

O terceiro e quarto documentos foram os PPCs do EMI de Informática e Logística. Estes ecoam o discurso oficial da Resolução, mencionando competências como autonomia e inovação. Entretanto, não estabelecem uma conexão explícita com a Economia Criativa, setor em promoção e intimamente ligado ao empreendedorismo, fundamentado nos autores como Howkins (2001) e Florida (2011). Ademais, a ausência de diretrizes para o desenvolvimento de competências empreendedoras, como referenciado por Lavieri (2010), pode dificultar a implementação de uma Educação Empreendedora efetiva.

Diante da ausência de uma conformidade identificada nos documentos analisados, tanto nas DMPS (2018) quanto nos PPCs, percebe-se uma indicação para uma revisão e atualização desses documentos institucionais, no que tange o desenvolvimento de diretrizes objetivas que contemplem e orientem a sua equipe com ações assertivas direcionadas a relação entre Empreendedorismo, Educação Empreendedora e Economia Criativa no contexto da EPT.

Portanto, é fundamental que o SENAC – Pernambuco reconheça o potencial da Economia Criativa como um campo de atuação promissor para seus egressos, alinhando-se à recomendação de Deheinzelin (2008), oferecendo-lhes ferramentas e conhecimentos para que possam empreender e inovar nesse setor, corroborando com uma formação integral e alinhada com as demandas do mercado, conforme preconizado por Saviani (2003) e Ramos (2014).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no desenvolvimento deste artigo. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado do PROFEPT com parecer consubstanciado e aprovado pelo CEP da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) - Nº 6.644.569 em 08/02/2024.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica., Brasília, 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em 25 jun. 2024.

DEHEINZELIN, L. Economia criativa, sustentabilidade e desenvolvimento local. **Cadernos de economia criativa: economia criativa e desenvolvimento local. Vitória: SEBRAE**, p. 27-40, 2008.
DOLABELA, Fernando: **Pedagogia empreendedora.** São Paulo: Cultura, 2003.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. **Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação.** Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, v.3, n.2, 2013.

DOLABELA, F. **Fala sobre Empreendedorismo.** Revista Ibero Americana de Estratégia, vol. 4, núm. P13-23 Universidade Nove de Julho, São Paulo, setembro, 2005.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-26, abril/junho 1999. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.furb.br/2005/arquivos/774565-876438/Empreendedorimo.pdf. Acesso em 25 jun. 2024.

FLORIDA, R. **A ascensão da classe criativa.** Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.lpm.com.br/livros/Imagens/a%20ascens%C3%A3o%20da%20classe%20criativa_12.pdf. Acesso em: 22 de jun. 2024.

HOWKINS, J. **The Creative Economy: how people make money from ideas.** London: Penguin Books, 2001.

LAVIERI, C. **Educação empreendedora?** In: LOPES, Rosemary A. (Coord.). **Educação Empreendedora: Conceitos, modelos e práticas.** Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, 2010.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REIS, A. C. F. Introdução. In: REIS, A. C. F. **Economia Criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento**. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. Cap. 1, p. 14-49.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. (2017). A formação de novos empreendedores: natureza da aprendizagem e educação empreendedoras. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, Campo Limpo Paulista, p. 2-20, set./dez. Disponível em: http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/handle/123456789/736. Acesso em: 10 mai. 2024.

SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes do Modelo Pedagógico Senac**, 2018. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2018.

SENAC. Departamento Regional de Pernambuco. **Plano de Curso Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio**. Recife: Senac, 2021.

SENAC. Departamento Regional de Pernambuco. **Plano de Curso Ensino Médio com Habilitação de Técnico em Informática**. Recife: Senac, 2020.

CAPÍTULO 2

SOLAPA DE LAS MANOS ROJAS: APORTE AL TURISMO HISTÓRICO Y LA ECONOMÍA EN YAGUAJAY, CUBA

Data de aceite: 01/07/2024

José Eusebio Chirino Camacho
Ms.C. Investigador Auxiliar del Gabinete de Arqueología del Centro de Investigaciones de Ecosistemas Montañosos del CSASS (CITMA)

Adilson Tadeu Basquerote
Dr.C., Profesor en el Centro Universitario para el Desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil
https://orcid.org/0000-0002-6328-1714

Eduardo Pimentel Menezes
Dr. C., Profesor en la Universidad Estatal del Estado del Rio de Janeiro (UERJ), Brasil
https://orcid.org/0000-0002-9445-7698

RESUMEN: Se presenta el registro y documentación del arte rupestre de la Solapa de las Manos Rojas, ubicada en Cayo Lucas, en el área perteneciente al Parque Nacional Caguanes (PNC); municipio de Yaguajay, provincia Sancti Spíritus, Cuba. Se documentan algo más de 800 pictografías, entre diseños geométricos negros, y huellas de manos y de dedos en color rojo, así como diseños aislados y conjuntos o murales. Las manifestaciones de manos y huellas humanas en color rojo, documentadas constituyen las primeras descritas para el arte rupestre del centro de Cuba. El descubrimiento del arte rupestre en la Solapa de las Manos Rojas, constituye un hecho extraordinario y el primero de esa magnitud en el territorio del actual PNC desde la década del cincuenta del siglo pasado. Los estudios y clasificación de este nuevo "Sitio de Arte Rupestre" (SAR) mejora la calidad en la propuesta del Producto científico-educativo-turístico "Sala Expositiva Natural Cueva del Chino" en Cayo Lucas al cual se incorpora. Constituye un nuevo aporte patrimonial al Parque Nacional Caguanes y a la Reserva de la Biosfera Buenavista, en el centro norte de Cuba; y que, además, le representa un viraje fundamental para marcar la diferencia en la riqueza del arte aborigen en un espacio geográfico reducido en el centro de la nación: Una oportunidad para la incorporación de un nuevo producto unido a la Sala Expositiva Natural de referencia.

PALABRAS CLAVE: Reserva; Dedalera: Cueva.

INTRODUCCIÓN

Se comenzó por la inclusión del descubrimiento de la Solapa de las manos rojas en el Fórum de ciencia y técnica del CSASS (como bien se explica en su nombre) constituye para nosotros (por las características y misión de nuestro ministerio y el encargo social de la entidad) el evento al que se deben traer soluciones a dificultades que le afecten en su buen desenvolvimiento y también aquellos aportes producto del trabajo de los investigadores que, por su magnitud infieran en su desarrollo que puede ser en el campo del conocimiento, lo económico, entre otros.

Se trae al Fórum del Centro de Servicios Ambientales la investigación de referencia porque constituye el producto de un nuevo descubrimiento: Un sitio de arte rupestre totalmente nuevo para la ciencia que, como se verá en su exposición tiene un efecto extraordinario dentro de los valores del PNC y desde el mismo momento que se descubre, caracteriza y clasifica, comienza a inferir satisfactoriamente en el potencial patrimonial del mismo y se convierte en un aporte muy influyente para su desarrollo endógeno en los campos teórico-prácticos de sus valores indiscutibles y productivos: en lo científico propiamente dicho, la educación, la cultura (extrayendo y poniendo en manos del hombre de hoy, el legado cultural y educativo de los pueblos ancestrales) y la economía en especial; el turismo científico y convencional por situar solo dos ejemplos.

Luego de la argumentación anterior vayamos a los elementos históricos que obligan a la continuación sistemática de la investigación en esta rama de la arqueología aborigen que es el Arte rupestre: En 2016, se presentó el "Producto" Salas Expositivas naturales como una solución científica-educativa y turística del PNC, (Cueva Ramos y Cueva de Los Chivos en Caguanes; Cueva Puente de Fábrica en Cayo Fábrica, Cueva de Los Cuchillos en Cayo Salina y Cueva del Chino en Cayo Lucas.) de las cuales ya es funcional la Cueva Ramos, en Caguanes y se encuentra lista para su comercialización la Cueva Puente de Fábrica en Cayo Fábrica, limitada hoy en su comercialización.

El descubrimiento de la Solapa de las Manos Rojas en Cayo Lucas (13-8-2015), aporta un rasgo de calidad asociado el producto Sala Expositiva Natural Cueva del Chino en Cayo Lucas. En 2023, tal investigación fue Premio Provincial de Innovación tecnológica en la Delegación Provincial del CITMA de Sancti Spíritus, Cuba.

Pero, ¿Por qué el arte rupestre además? Una breve introducción a los procesos históricos relacionados a la investigación en ese campo en las áreas del actual PNC. El 17 de febrero de 1958, los doctores, Antonio Núñez Jiménez y Gilberto Silva Taboada, exploran en Cayo Caguanes, Yaguajay una extensa red de galerías subterráneas a la cual bautizaron con el nombre de Caverna de las Pictografías (hoy esta caverna está conformada por las cuevas Colón, Las Conchas y Ramos), debido, a que durante la exploración fueron documentadas un número importante de pinturas rupestres (pictografías) desconocidas hasta ese momento para la ciencia cubana.

Durante esa misma expedición, fueron también documentadas por primera vez las pictografías de la cueva Del Pirata, en el propio Caguanes. Eran estas las primeras manifestaciones de arte rupestre que se reportaban para el territorio de Yaguajay, y para el área geográfica que hoy se conoce como PNC. En 1970, el espeleólogo Ángel Graña González descubre en las lomas de Judas (área igualmente perteneciente al PNC) las pictográficas de las cuevas Cueva Grande de Judas y Cueva de Los Dibujos.

Estimulados por dichos descubrimientos, nuevas generaciones de investigadores, continuarían tras las huellas de Núñez Jiménez, Gilberto Silva y Ángel Graña, de esta forma, José E. Chirino Camacho, realizaría entre los años 1980 y 1995 importantes descubrimientos de nuevos sitios de arte rupestre, en el grupo insular del PNC, conocidos como Los Cayos de Piedra; tarea en que fuera acompañado en ocasiones del grupo espeleológico Caguanes y en otras por su guía en el terreno el pescador José Perna Tejeda (El Gallego).

Así, se descubren entre 1980-1995, las estaciones rupestrológicas: Cueva de las Pinturas: 7 pictografías; Cueva del Oeste: 3 pictografías y en Cueva de los Cuchillos: cuatro pictografías, todas en Cayo Salina. En cueva Puente de Fábrica en Cayo Fábrica: 2 pictografías y 1 petroglifo. Cueva del Chino: 42 pictografías y Cueva Marthica, ambas en Cayo Lucas: 7 pictografías. Son descubiertas 15 pictografías y 10 petroglifos en Cueva de la Guinea de Loma de Guayarues: Un nuevo mural en Cueva de Los Chivos con cinco pictografías; un petroglifo en Cueva Grande; uno y otro en Cayo Caguanes.

En Cueva grande de Judas: Un petroglifo. Desde 2008 al 2016, aparecen 2 pictografías en Cueva de Los dibujos y el mural se agranda a 5, con el descubrimiento de tres más, en excursión desarrollada por José Chirino Camacho, Carlos Alemán Luna y Alejandro Delgado Méndez en la misma cueva. Entre los años 2009 y 2014, aparecen 9 petroglifos en lajas sueltas en el sitio arqueológico Playa Carbó del propio parque: 7 encontrados por Armando Falcón Méndez y Ángel Miguel Martínez Gómez; dos fueron encontrados por José E. Chirino Camacho en 2014. En 2016 se descubre la Solapa de las manos rojas con 860 pictografías.

> Entre los años 1994 y 1999, José E. Chirino y Armando Falcón dedicarían más de un lustro a la ardua tarea de documentar, registrar y copiar, cueva por cueva, el arte rupestre de esta interesante región, con dicho trabajo concluido fue elaborado en 1998, el Catálogo de Arte Rupestre del centro norte de Cuba. En dicho catálogo se documentan la presencia de 184 manifestaciones de arte rupestre, con 19 murales en 18 cuevas. (Chirino, 2019. p. 49).

En el 2011, convertido en multimedia, se edita y publica por un colectivo de autores del Centro de Servicios Ambientales de Sancti Spíritus, en formato digital La multimedia *"Catálogo de Arte Rupestre digital del Norte de la Provincia de Sancti Spíritus Cuba"*, el cual ha sido exitosamente comercializado por la empresa CITMATEL[1] en Cuba y más de una decena de naciones, así mismo ha sido presentado en 21 ferias internacionales[2].

1 CITMATEL es la Empresa de Tecnologías de la Información y Servicios Telemáticos Avanzados del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medioambiente de la República de Cuba.

2 El proceso de edición y comercialización de la obra fue posible gracias al convenio de colaboración entre el Centro de Servicios Ambientales de Sancti Spíritus y CITMATEL y ha inferido en ingresos económicos al CSASS.

Pero han hecho otros descubrimientos cómo en el año 2015, Elier Sánchez Días descubre cuatro nuevas pictografías en Cueva Ramos. En el mismo 2018, Norgis Hernández López y Daily Borroto Escuela, encuentran seis pictografías más en la Cueva de Ramos de Cayo Caguanes, alcanzando este sitio la cifra de 87 manifestaciones rupestres con una importante diversidad de diseños. De esa forma se fue engrosando el registro de cuevas con expresiones del arte rupestre precolonial, en el PNC.

Finalmente, en el año 2019, Armando Falcón Méndez documenta dos nuevas pictografías en la cueva Humboldt, de Cayo Caguanes, y es en 2019 que es calcado, medido y documentado el arte rupestre de la Solapa de las Manos Rojas, en Cayo Lucas los resultados obtenidos de su estudio e investigación, constituyen el objetivo de esta contribución. Como puede observarse El PNC, constituye una de las regiones rupestrológicas más grandes de Cuba y el área del Caribe Insular y no se conoce por los autores la acumulación de cuevas con arte rupestres como las que se reportan en Los cayos de Piedra, los que ocupan solo 15, 8 km².

Puesto eso, el objetivo general de la pesquisa es demostrar como el descubrimiento de la Solapa de las Manos Rojas de Cayo Lucas constituye un hecho científico extraordinario para el PNC y del mismo modo un nuevo y valioso atributo en lo científico-educativo-turístico para el desarrollo del producto “endógeno” Sala Expositiva Natural de Cueva del Chino en Cayo Lucas. Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Exponer primero que todo el valor patrimonial del nuevo sitio descubierto y como eleva a un nivel de máximo potencial la presencia del Arte rupestre en el Parque Nacional.

- Explicar lo que este nuevo aporte a la ciencia marca una diferencia en las manifestaciones del arte ancestral en el centro de Cuba y la nación.

- Cómo influye desde ya, en el producto científico-educativo-turístico endógeno Sala expositiva Cueva del Chino en Cayo Lucas y el propio PNC.

DESARROLLO

Yaguajay y su contexto arqueológico.

El Municipio Yaguajay, perteneciente a la provincia de Sancti Spíritus; está ubicado en el flanco norte provincial, en los 22° 19´ N y los 79° 14´ W; tiene una extensión de 1 519.32 km2, de ellos 15.87 km2, lo constituyen Los Cayos de Piedra, 460.69 km2 de área marina y 1 044.91 km2 de tierra firme. Limita al norte con La Bahía de Buena Vista, al este con la Provincia de Ciego de Ávila, al oeste con la provincia de Villa Clara y al sur con los municipios de Cabaiguán, Taguasco y Jatibonico.

Este municipio constituye el núcleo principal de la actual Reserva de la Biosfera de la UNESCO Buenavista. Sitio Ramsar, por el Comité RAMSAR Internacional y Área Importante para la Conservación de las Aves (IBA), por el BirdLife International, cómo se destaca en fa Figura 1.

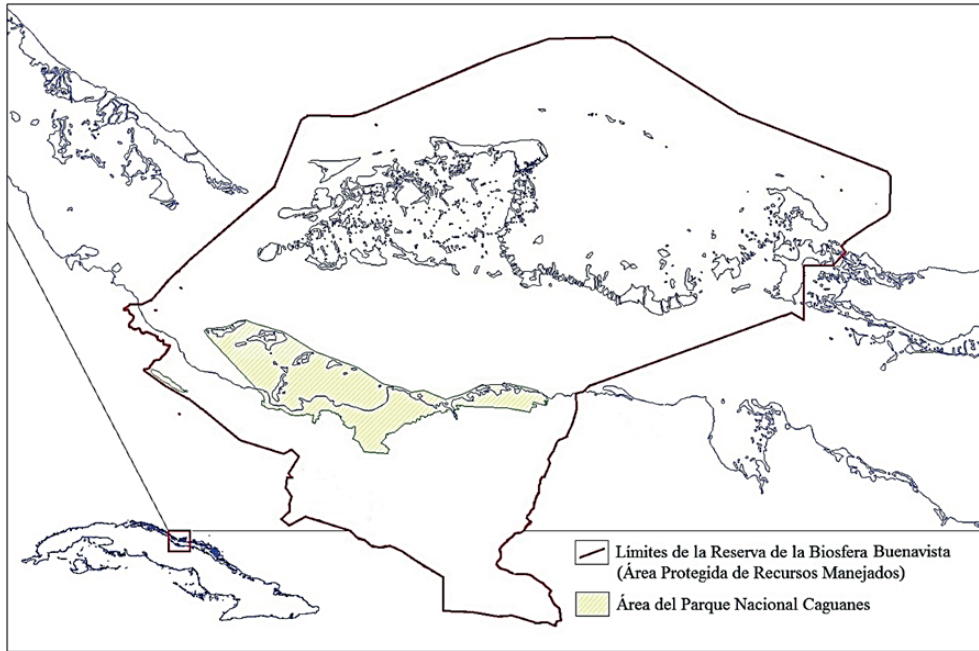



Figura 1. Ubicación geográfica del PNC, dentro de la Reserva de la Biosfera Buenavista, Cuba.

Fuente: Preparado por los autores (2023).

En el territorio, se encuentra ubicado el PNC, área protegida que ocupa más del 90% del extremo norte de todo el municipio y la única con esta categoría en el centro del país recientemente declarado además con la condición de Parque Mixto por la UNESCO, a su vez el PNC, posee una extensión territorial de 20 490 ha. Que significan 20,49 Km² de estos, el 70% es de área marina, y el 30% es decir 6 147 ha, son en tierra, de las cuales los Cayos de Piedra (incluyendo Cayo Caguanes) ocupan 1 587 ha. = 15.87 Km².

El grupo insular Los Cayos de Piedra, están muy pegados a la costa, (entre 5.5 y 0.1 Km aproximadamente), y se extienden de este a oeste, conformado por los cayos o isletas, Palma, Caguanes, Obispo, Ermita, Ají Grande, Ají Chico, Ajicito, Fábrica, Salina, Lucas y Aguada. El Parque forma parte de La Reserva de la Biosfera Buenavista.

Hasta el momento del descubrimiento de la solapa de referencia en el PNC, se habían reportado 18 sitios con arte rupestre, con un total de 267 pictografías, de ellas 26 rojas, tres combinadas (en que se aplicaron los colores rojo y negro) y el resto negras. Además, 25 petroglifos registrados en 17 cuevas y el sitio en área despejada Playa Carbó, con sus nueve petroglifos en lajas sueltas (único en el país con esa muestra de arte rupestre “mobiliar”. Así, se suman un total de 292 manifestaciones artísticas.

Una de las singularidades que caracterizan los cayos de piedra, son los 57 sitios arqueológicos precoloniales que han sido identificados en ellos, lo que representa un promedio de 3.59 sitios por Km² (no conocemos otra región con tal densidad de poblamiento

en el país). No obstante, cuando ya analizamos las cifras en toda el área del Parque Nacional incluyendo tierra firme, la cifra aumenta a 62 entre la totalidad de los casi 62 Km² de costas la distribución entonces baja en densidad a 3.2 sitios por Km², por lo que esta subregión se debe valorar de forma diferenciada en dos áreas: La ocupada por los cayos y la totalidad. Así,

> Desde el punto de vista edáfico, puede decirse que se trata de una región pobre en suelos de valor agrícola (suelos poco productivos), caracterizada por la presencia dominante de suelos rendziniformes, distribuidos en las partes completamente emergidas (Rendzinas y Protorendzinas), predominando el subtipo Rendzina Roja, género Carbonatado y Lítico, como soporte ecológico fundamental de los principales ecotopos y formaciones vegetales en régimen hídrico automórfico. Una situación bien distinta se aprecia en las zonas bajas (ciénagas, pantanos y marismas), con la presencia de suelos turbosos (agrupamiento Histosol, de acuerdo con Instituto de Suelos, 1999), fundamentalmente distribuido en las marismas de Cayo Caguanes y en áreas más amplias de la Ciénaga Costera de Guayaberas (Gutiérrez, Chirino, Jaimez y González, 2011a y b).

Geomorfológicamente, esta región está constituida por una verdadera cadena de islas, isletas y pequeños cayos de aspecto cupular, desarrollados todos sobre rocas de tipo calcarenita, del horizonte geológico miocénico, caracterizadas por estratos finos a medianos, con estratigrafía monoclinal, en ocasiones angularmente discordante, festonadas por costas acantiladas abrasivas por el norte y costas fuertemente escarpadas de origen tectónico por el lado oeste, lo que junto al análisis de la constitución geológica de estos cayos demuestra la presencia de un patrón de fallamiento neotectónico en dos direcciones.

La primera, preferencial al nordeste (alineamiento de las costas escarpadas de fricción que caen a las marismas, con salida a la Bahía de Buena Vista, las que orientan a su vez a los ejes mayores de los principales sistemas anisotrópicos de galerías del sistema cársico subterráneo) y otro secundario, perpendicular al anterior, distribuido a lo largo de todo el eje axial de la región físico – geográfica (Gutiérrez, Chirino, Jaimez y González, 2011a y b).

Toda esta constitución geológica y geomorfológica “ha hecho de esta localidad una región cársica subterránea única en el país por su tipología espeleológica, siendo la localidad típica del subtipo espeleogenético Caguanes” (Núñez Jiménez, 1967; Núñez Jiménez, et. al. 1984), caracterizada por un intrincado laberinto de cuevas con desarrollo en planta muy irregular, aparentemente sin control de la estructura geológica en la orientación de las galerías (soluciones de continuidad).

Este subtipo genético y espeleológico fue estudiado años más tarde por Jaimez, Fernández y Álvarez (1990), proponiendo una hipótesis para explicar el aparente desarrollo incontrolado del aparato cársico subterráneo (teoría de vecindad de la clasificación), lo que permitió a su vez que Jaimez y Gutiérrez (1993, 2000, 2010), propusieran la clasificación de este complejo sistema de cuevas como parte del subgrupo de cavidades denominadas criptectónicas, tipo piezógenas, subtipo heteropiezógenas (Gutiérrez, Chirino, Jaimez y González, 2011a y b).

La Solapa de las Manos Rojas en el contexto del arte rupestre del PNC

El complejo de tres solapas continuas, descubierta en agosto de 1916, se convirtió en un hecho sorprendente para el estudio del arte rupestre en el centro del país, al encontrarse en el grupo la que fuera bautizada con el nombre de Solapa de Las Manos Rojas, dada la ausencia total de este tipo de diseños en la región, y su exigua presencia en todo el archipiélago cubano (otras dos solapas La de las dos pictografías y la Solapa del Rombo, constituyen parte del complejo).

> Las huellas de mano tanto en positivo como en negativo, generalmente en rojo, aunque aparecen también en otros registros cromáticos, son relativamente comunes en muchas regiones del mundo, sin embargo en Cuba su presencia se restringe a menos de una decena de localidades y juntas no alcanzan el medio centenar de representaciones, entre las más significativas del país por su morfología y diseño se encuentran las representadas en la cueva del Indio, en la Sierra de Cubitas, Camagüey, las que se ejecutaron de forma positiva, en color rojo sobre formaciones secundarias (columnas) y presentan en el área de la palma de la mano un interesantísimo diseño de círculos concéntricos (Gutiérrez y González, 2021, en prensa).

Entonces ante la diversidad y frecuencia de los diseños de arte rupestre en el PNC, la ausencia de huellas de manos pintadas en esta zona arqueológica, era como si algo faltara para completar la variedad de muestras de diferentes motivos y diseños artísticos que pueden observarse en nuestras espeluncas; al respecto José Chirino comentaba en su informe de expedición del 13-8-2015:

> […] el 13 de agosto de ese año, durante una expedición de monitoreo de sitios arqueológicos de rutina, en la ladera norte de la loma Del Chino, en cayo Lucas, al pasar por un área en que aparecían solapas que fueron originadas como nichos de marea de muy difícil acceso para quien no llevara botas alta debido a la inundación del área, se le sugirió a Elier Sánchez Díaz, que presentaba tales condiciones en el calzado llegar hasta allí y revisar posibles evidencias arqueológicas. El geógrafo, con experiencias en estas labores, revisó los pisos y no percibió huellas de residuos de dietas o utensilios y así lo comunicó; no obstante, por un hecho casual, en el Carso apareció una grieta sin inundación que se dirigía hacia el lugar por la que penetraron Chirino y Carlos Alemán; este último, se quedó detrás revisando una oquedad bajo el enorme clasto que al caer produjo tal brecha.

Cuando Chirino llegó a la solapa y se fijó en el techo de esta, observó marcas rojizas como deyecciones de murciélago lanzadas en vuelo, pero de inmediato se dio cuenta que estas no podrían ir nunca en contra de la gravedad por lo que escudriñó más hasta convencerse de que eran pinturas hechas con las yemas de dedos. Más tarde, aparecieron algunas pictografías negras de diversos diseños, pero, la disgregación de las huellas ocupaba una buena parte del techo.

Siguiendo cierto orden por efectos naturales en las rocas se dividían en aparentes murales. Cuando se llegó al borde pétreo de la entrada, allí estaban la impronta de dos

manos, también en rojo, igual que las huellas dedaleras. Pero, ¿Que representa para el potencial patrimonial del PNC, tal descubrimiento? Que, ya con el descubrimiento dela tres solapas (incluye la de las manos rojas, más el descubrimiento de Armando Falcón de dos pictografías en Cueva de Humboldt de Caguanes, los Sitios de Arte Rupestre (SAR), aumentan a 23. La Figura 2, presenta la distribución de los sitios en la zona.

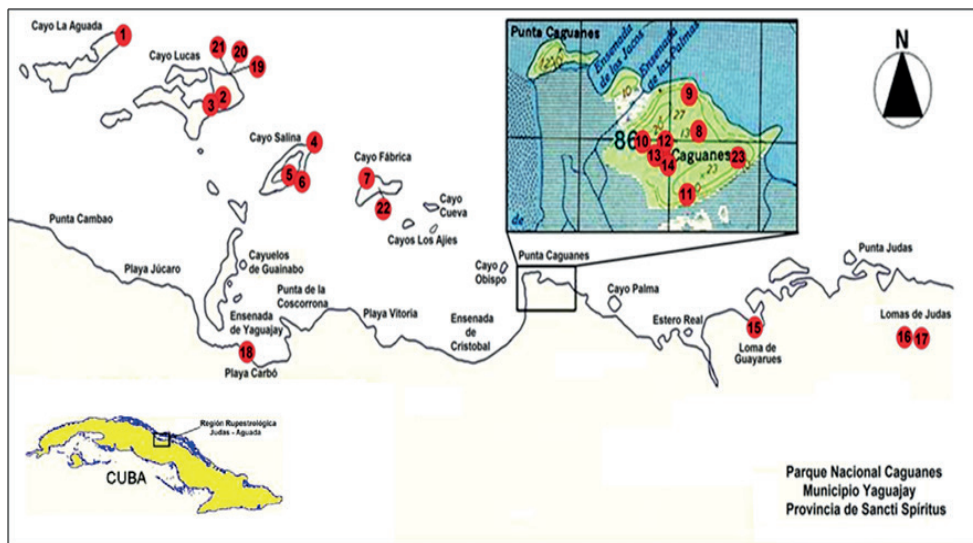



Figura 2. Distribución de los sitios en la zona del PNC.

Fuente: datos de la pesquisa (2023).

Como puede verse, desde el punto de vista rupestrológico la región Judas-Aguada es una de las zonas más interesantes e importantes del archipiélago cubano, algo que ya ha sido expresado por otros autores (Gutiérrez, Chirino, Jaimez y González, 2011; Gutiérrez et al. 2021*),* de esta forma es Cayo Caguanes el que más riqueza patrimonial presenta, con ocho sitios de arte rupestre, lo que representa el 34,8 % del total de toda la región rupestrológica Judas - Aguada. Cayo Lucas, donde han aparecido las solapas de las Manos Rojas y del Rombo, aumenta sus sitios rupestres a cinco, representando el 21,7% siendo el segundo paraje con más SAR de toda la región y del PNC.

El arte rupestre de la Solapa de las Manos Rojas: Características fundamentales.

Lo más relevante del arte rupestre de esta solapa son sin dudas las 847 huellas de dedos (dedaleras o dáctilo marcas), todas elaboradas en color rojo, ocupando en su distribución la mayor parte del techo de la espelunca, aunque algunas aparecen en formaciones rocosas parietales. Su distribución espacial permite identificar que están divididas en cinco murales. Algunos manchones del mismo color entre unos y otros murales, sugieren que durante el proceso de elaboración de la pintura la misma pudo derramarse, salpicar, etc., y, él, o quienes elaboraban el colorante crearon tales borrones. Las huellas de dedos oscilan en sus dimensiones entre 2 y 2, 5 cm de largo y 1, 5 y 2 cm de ancho aproximadamente, como se puede observar en la Figura 4 y cada una de ellas, constituye un pictograma.

Todo lo expuesto hasta ahora, confirma la importancia de el PNC como una zona de gran representatividad de arte rupestre. La Tabla 1, presenta un resumen estadístico de las representaciones del arte rupestre en el Parque Nacional Caguanes, sendo N para negro, R para rojo y C para combinadas.

Arte rupestre en el Parque Nacional Caguanes.							
Estaciones rupestrológicas	**En cueva**	**En A. desp.**	**Pictografías**			**Petroglifos**	**Murales**
			N	**R**	**C**		
23	22	1	307	871	3	25	26
			Total general de expresiones: 1204				
			% 26,2	% 73,8	% 0.24	% 20.7	
Total: 23	95.25%	4,75%	307	871	3	25	26

Tabla 1. Resumen estadístico de las representaciones del arte rupestre en el Parque Nacional Caguanes.

Fuente: Preparado por los autores (2023).

El análisis preliminar de las pictografías parece indicar la probabilidad de que el colorante rojo se obtuviera de la tintura de mangle rojo (Rizophora mangle) especie muy numerosa en esta área costera, aun cuando existe la alta probabilidad de que se usara para tal fin nódulos de óxido de hierro, con mucha probabilidad hematita, la que fuera triturada y mezclada con agua o con algún aceite de origen animal o vegetal a modo de aglutinante, algo que está demostrado científicamente para Cuba (Núñez, 1975, Gutiérrez y González 2016; 2021).

> Las aplicaciones de las dedaleras con colorante con independencia de sus componentes, fue aplicada en la mayoría de los casos, con el dedo del artista, a juzgar por la morfología de los trazos” (Chirino Informe de trabajo 2016.).

Al final, y en el mismo borde del techo en la gran entrada de la solapa, se documentaron dos huellas de manos elaboradas en color rojo, una muy bien lograda y la otra aparenta que la mano con que se pintó no fue debidamente presionada, cómo se ve en la Figura 3, siendo este elemento pictórico motivo el nombre del sitio.

Figura 3. Huellas de dedos y de manos en color rojo de la Solapa de las Manos Rojas, Cayo Lucas, Fuente: José E. Chirino Camacho (2023).

Entre los murales de dedaleras rojas, desde el extremo este de la pared interior de la entrada de la cavidad, hasta más allá del centro del techo, se documentaron 11 pictogramas realizados en negro, caracterizados por una variedad de diseños que van desde las finas líneas angulares con dirección central a una línea vertical imprecisa en forma de una aparente “rama de finos gajos”, o como un aparente “diagrama de espinas de pez en posición vertical (diseño 5, de la figura 5).

Hay otras con líneas paralelas, hasta los puntos continuos paralelos. Estos últimos, con cierta perfección y simetría entre las líneas, en su gran mayoría. (Diseño 9, de la figura 5). La observación de estos diseños sugiere que los mismos fueron elaborados con carbón, probablemente vegetal, y aplicados en el sustrato rocoso aplicando directamente el carbón a la superficie, aunque tanto para los diseños rojos como para los negros se requiere de investigaciones arqueométricas que permitan la identificación precisa de los componentes de la pintura rupestre de este sitio. La figura 4 destaca los diseños rupestres de color negro de la Solapa de las Manos Rojas, Cayo Lucas, Parque Nacional Caguanes, Yaguajay, dibujados Armando Falcón Méndez**.**

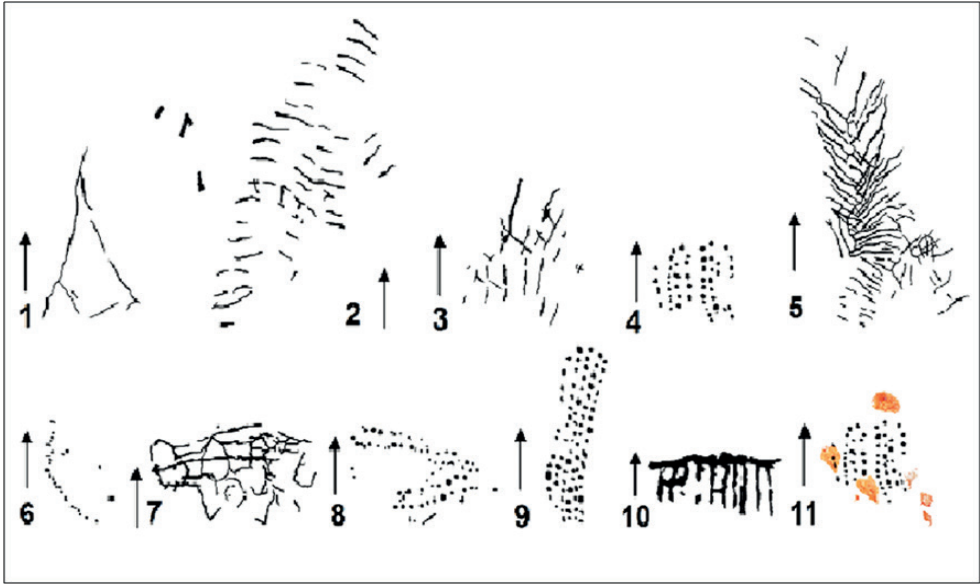



Figura 4. Diseños rupestres de color negro de la Solapa de las Manos Rojas, Cayo Lucas.

Fuente: Armando Falcón Méndez (2019).

La Figura presenta diseños rupestres reales de color negro de la Solapa de las Manos Rojas, Cayo Lucas, PNC, Yaguajay.

Figura 5. Diseños rupestres reales de color negro de la Solapa de las Manos Rojas, Cayo Lucas.

Fuente: José E. Chirino Camacho (2019).

El número de pictografías totales en la Solapa de las Manos Rojas, hacen un total de 860, tal densidad de manifestaciones en un solo sitio, téngase en cuenta que cada huella constituye un pictograma separado de los demás, elevó enormemente el conjunto de manifestaciones de arte rupestre en la zona de referencia y convierte a esta espelunca en la de mayor representación en todo el PNC, aunque el predominio en la diversidad de figuras le continua perteneciendo a la cueva Ramos de Cayo Caguanes. Ciertas manifestaciones como las rayas paralelas horizontales y verticales, las que representan el diseño de líneas angulares, tienen repetición en varios sitios de arte rupestre de la región; y las dedaleras – pero en negro- se pueden observar en la cueva del Oeste de Cayo Salina, donde aparece un conjunto formado por 52 huellas y otras pictografías con características antropomorfas, zoomorfas y geométricas.

Como se entiende de los párrafos anteriores, en el sitio de estudio no existen expresiones zoomorfas ni antropomorfas, sus diseños son en su generalidad expresiones abstractas con predominio de las líneas y puntos en forma geométrica imprecisa. Existe un elemento de suma importancia en esta solapa que pudiera tener alguna relación con las pictografías diseñadas a partir de puntos y es el hecho de la posible vinculación de este tipo de diseños rupestres con procesos místicos, donde la cantidad de manantiales que, en la estación lluviosa resurgen en el mismo borde exterior de la entrada de la solapa. Esta supera la cifra de diez, el burbujeo continuo, da la impresión de pequeñas bolas de agua (burbujas) que pudieron ser inexplicables, pero no sin determinada importancia al tener una expresión temporal significativa, ya que su desarrollo y abundancia son señales de la temporada de lluvia, la cual tenía implicaciones directas en la obtención y producción de recursos vitales para estas comunidades precoloniales.

Ante esta situación tales diseños podrían estar asociados a la producción de esbozos rupestres de puntos y huellas dedaleras que de cierta manera, semejan variados y múltiples puntos. Esta posibilidad, indica el posible uso ritual del sitio y la vinculación del arte rupestre con las necesidades de sus ejecutantes. ¿Podría ser ese fenómeno natural, el motivo del uso ritual de la solapa?

En la Figura 6, se puede observar la combinación del rojo y el negro en un propio diseño; el análisis detallado del mismo demuestra que el colorante rojo fue aplicado por encima del negro; ahora si esta sobre posición fue la voluntad de su hacedor en el momento de producción total del diseño, o si por el contrario entre la producción de los diseños negros y rojos existe un espacio temporal que indique la reutilización del sitio, con fines similares por diferentes agrupamientos humanos, o quizás por el mismo en momentos separados. Son preguntas que en el estado actual de las investigaciones no tienen respuestas. Aunque, es criterio del autor que, por lo distinto de los rasgos y color parece que un grupo de residencia anterior debió haber diseñado las pictografías negras.

Figura 6. Diseño combinado en color rojo y negro de la Solapa de las manos Rojas, Cayo Lucas.

Fuente: José E. Chirino Camacho (2019).

Aun ante estas limitaciones, el mapa del sitio (Figura 7) demuestra que la Solapa de las Manos Rojas, constituye un abrigo rocoso de pocas dimensiones, donde se ha combinado una diversidad de formas y métodos de producir arte rupestre. Además de la ya presentada expresión cuantitativa del sitio en comparación con sus homólogos de la región; estas características nos inclinan a pensar que podría ser este un sitio utilizado y reutilizado por uno o varios a grupos durante un largo periodo de nuestra etapa precolonial.

Figura 7. Distribución de las Salas Expositivas Naturales en el PNC.

Fuente: datos de la pesquisa (2023).

Los elementos anteriormente comentados son una pequeña aproximación al sin número de variantes que desde la funcionalidad e interpretación podrían divagarse, para el sitio que estudiamos. Sin embargo,

> [...] preferimos ser muy cautelosos antes de unirnos a tendencias especulativas de asociación o interpretación sin elementos arqueológicos o etnológicos que permitan establecer relaciones de alta confiabilidad, eludimos así enfoques etnotiranicos y simplistas tan comunes hoy en no pocos acercamientos al arte rupestre cubano (Ulloa, 2013; Gutiérrez y González, 2016).

Por otro lado, hay que se destacar la diversidad de registros de dibujos en la color negra y roja en toda al zona. La Figura 7 es el Mapa de la Solapa de las Manos Rojas, Cayo Lucas, PNC. Yaguajay.

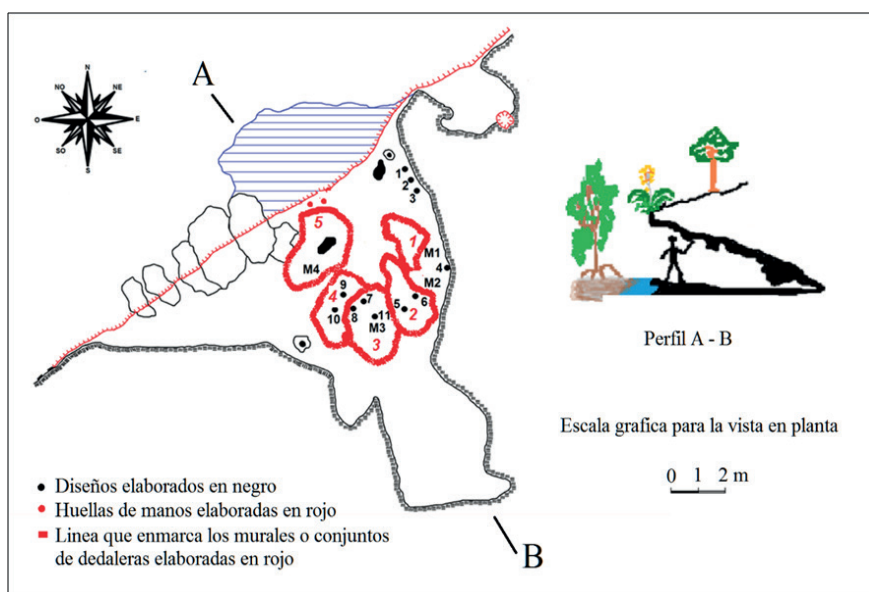



Figura 7. Mapa de la Solapa de las Manos Rojas, Cayo Lucas, PNC. Yaguajay.

Fuente: Dibujado por Elier Sánchez Díaz (2020).

Ante todas estas interrogantes solo queda por el momento abrazar los planteamientos de José E. Chirino Camacho, en su tesis de maestría, cuando expreso:

> Todas las expresiones de arte rupestre encontradas hasta ahora en el norte de la provincia espirituana, han sido áreas del Parque Nacional Caguanes; en cuevas, con excepción de los petroglifos en lajas sueltas de playa Carbó [...] hoy día, aún se desconoce qué quisieron expresar con estos dibujos o qué mensaje dejaron. Quizás, con el tiempo y estudios más profundos, pueda llegarse a conocer el lenguaje del arte rupestre. Por lo pronto, solo conocemos que, en su mayoría, los dibujos son abstractos para el hombre actual y que, en muy pocos casos, se observan expresiones relacionadas con la realidad (Chirino, 2019, p. 90).

Aun cuando esta solapa y las otras comentadas no habían sido descubiertas y documentadas hasta hace muy poco tiempo; la importancia de la Región rupestrológica Judas – Aguada, y del arte rupestre del PNC, había sido divulgada y reconocida en diferentes investigaciones cómo en Gutiérrez, Chirino, Jaimez y González, 2011a y b y 2017; Gutiérrez, Jaimez, González y Chirino, 2014; Chirino 2019, en estos trabajos se ha tratado con intensidad el tema de la protección y conservación del patrimonio rupestre de la región, en ellos se ha expresado que:

> Las anteriores condiciones de protección son únicas para esta región; ningún otro agrupamiento regional en el arte rupestre cubano se encuentra ubicado en un área donde confluyan tantas variantes o categorías de protección. Esta singularidad impone características más que favorables para convertir a este territorio cubano en un importante polígono de estudio para la rupestrológica nacional y sus relaciones con la conservación y protección de este recurso cultural y patrimonial. (Gutiérrez, Chirino, Jaimez y González, 2011[a], p. 6).

La conservación del arte rupestre es siempre un tema de particular interés en el diseño de manejo del. En esta perspectiva las investigaciones contemporáneas se dirigen hacia la evaluación del impacto que pueden y podrán tener los efectos del cambio climático sobre este patrimonio. Sin embargo, aunque las acciones futuras permitan determinar con precisión riesgos, peligro y vulnerabilidades, así como acciones efectivas de mitigación, es preciso dejar un S.O.S a las nuevas generaciones de investigadores, dada la importancia y variedad del arte rupestre del centro norte de Cuba.

Es necesario señalar que actualmente el PNC se encuentra propuesto por el Estado Cubano como candidato a ostentar la categoría de Parque Natural Mixto y Patrimonio de la Humanidad, por la conjugación de sus valores naturales y aquellos que conforman sus valores histórico-culturales.

En el momento del hallazgo de La Solapa de las Manos Rojas en el año de 2016, se cumplían 58 años del primer descubrimiento de arte rupestre en el espacio geográfico que hoy conforma el PNC, por Antonio Núñez Jiménez en la caverna de las Pictografías de Cayo Caguanes. La documentación de este y otros sitios en los últimos años demuestran que aun hoy es posible entre la urdimbre de cuevas y solapas del PNC, aparezcan nuevos tesoros del arte dejados por nuestros pueblos originarios, haciéndose realidad la predicción del padre de la rupestrología cubana, cuando en una conferencia que impartió en la sede del Poder Popular de Yaguajay el 5 de diciembre de 1996, expreso:

> Cada año que venimos aquí vemos como, se nos presentan nuevos sitios descubiertos como los diez de este nuevo informe. Yaguajay es una zona en la que no había arqueología cuando vine en 1947. ¡Cuánto hay hoy y cuanto habrá dentro de veinte o más años si continúan estos estudios! (Núñez, 1996, p. 20).

Esas palabras de Antonio Núñez Jiménez nos han guiado por décadas, convirtiéndose en uno de nuestros principios básicos de trabajo, pues como expuso José E. Chirino:

> […] no dejar de escudriñar en cada pared de cada cueva o abrigo rocoso que exploremos, pues en cualquier momento y cuando ya ni lo esperes podrían aparecer, en el más apartado de los salones pétreos, en las más pequeñas y oscuras oquedades, en la solapa menos revisada o en la laja que se encuentra tirada, un petroglifo, una pictografía o nuevos murales cargados de pictogramas enmarcando la presencia del arte de nuestros pueblos ancestrales como reafirmando su presencia y su raíz. (Chirino, 2019. p. 47).

¿Por qué, su incorporación a la exposición científica y turismo especializado relacionando la solapa de referencia con la Sala Expositiva Natural de Cueva del Chino en el Cayo donde ambas se encuentran ubicadas: ¿Cayo Lucas?

La respuesta es obvia, pues incorporando este sitio rupestrológico y espeleológico al la Sala Expositiva Natural Cueva del Chino: Sitio arqueológico además habitacional muy rico en evidencias, en una cueva muy atractiva por su morfología y los murales de arte rupestre que en ella se encuentran y a la que se une además Cueva Marthica, muy cerca. Así, ee estaría conformando uno de los productos más valiosos relacionados con la Espeleología y la arqueología en un área natural conservada más importante del país y del mismo modo se crearía un producto endógeno como aporte de la Arqueología como rama de las Ciencias Sociales al desarrollo económico y a su vez sustentable de la región que constituye el PNC.

Un aporte inmediato al Desarrollo Local y una muestra de que es posible contribuir a la economía de la nación a partir de sitios históricos-naturales con un manejo correcto, como el que está previsto para el uso de estos sitios. La presencia de dos grandes Polos Turísticos al norte de la Bahía de Buenavista: Cayo Santa María y Cayo Coco, son la frontera económica para un progreso territorial a partir del uso de estos productos científicos, históricos y turísticos constituyan elementos fundamentales para la sostenibilidad económica de la propia Reserva y el Parque y el Desarrollo Local del Municipio Yaguajay, Provincia de Sancti Spíritus, Cuba.

La Figura 9 expone el recorrido turístico propuesto por los autores en la conjugación de los productos Sala Expositiva Natural Cueva del Chino-Solapa de Las Manos Rojas.

Fuente: Datos de la pesquisa (2023).

CONCLUSIONES

El descubrimiento del arte rupestre en la Solapa de las Manos Rojas, en Cayo Lucas, constituye un hecho extraordinario y el primero, de esa magnitud en el PNC en las dos primeras décadas del Siglo XXI. Además se comprobó que el hallazgo de este sitio y su patrimonio rupestre, reafirma el criterio de que la presencia aborigen en Yaguajay, en especial las áreas del PNC, es muy significativa en la historia de este municipio constituyendo un mosaico de actividades del hombre dejando su huella, desde aquel que habitó esos cayos hace más de 3000 años AP, hasta la actualidad.

Por otra parte, se constató que la incorporación de 863 nuevas manifestaciones artísticas y tres nuevas solapas con pictogramas (Solapa de las Manos Rojas; Solapa del Rombo y Solapa de las dos pictografías) permiten alcanzar la cifra de 1204 diseños rupestre para el PNC. Así, se demuestra la importancia del PNC como un sitio de gran magnitud de arte rupestre.

Por fin, se comprueba que la Solapa de Las Manos Rojas es un nuevo aporte además al desarrollo de la Educación, la Ciencia y el Turismo especializado en el centro norte de Cuba, en conjunto con el uso de La Sala Expositiva Natural Cueva del Chino, en Cayo Lucas. De hecho, puede ser explotada de forma racional, teniendo en cuenta todas precauciones de protección.

REFERENCIAS

1.Chirino, J. E. (2010). Arqueología Aborigen del Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba. Sancti Spíritus. Ediciones Luminaria.

2. ———. (2016 Inédito). Informe de Expedición #1 en que aparece la Solapa de las Manos Rojas en Cayo Lucas (19-8-2016). Registro de expediciones del GEAP.

3. ——— (2019 Inédito). Yaguajay una zona arqueológica aborigen de importancia para Cuba: aportes al desarrollo local. Tesis de Maestría. En Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba.

4. ——— Et al, (2011). Catálogo Digital de Arte Rupestre del Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba. [CITMATEL.

5. Gutiérrez Et al, (2016). Arte Rupestre de Cuba: desafíos conceptuales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ASPHA Ediciones.

6. ——— (2021, en presa). Círculos concéntricos: similitudes, disimilitudes y endemismo en la pintura rupestre del archipiélago cubano. En Ciencia y Sociedad, Santo Domingo.

7. ——— (2021b, en presa). Rojo. Particularidades de un color en el arte rupestre cubano". Arqueología y Sociedad, Lima.

8. ——— (2014). Cambio Climático y Patrimonio Arqueológico Aborigen de Cuba. Catauro, 15, (29-30), 114-131.

9. ——— (2011a) Riesgo y vulnerabilidad del arte rupestre cubano ante el ascenso del nivel del mar. La llanura costera Judas - Aguada, un caso de ejemplo. En Cuadernos de Antropología, (7), 107-129.

10. ——— (2011b) Riesgo y vulnerabilidad del arte rupestre cubano ante el ascenso del nivel del mar. La llanura costera Judas - Aguada, un caso de ejemplo. En El Caribe Arqueológico, (12): 30 – 44.

11. ——— (2021 en prensa). Arte rupestre en cuevas de Cuba. Últimos reportes (2016 – 2021). En Cuba Arqueológica, Matanzas

12. Jaimez, E J.., F. Fernández y J. Álvarez, (1990). Validez del tipo genético y espeleológico Caguanes. Efecto de vecindad en el control de la carsificación. La Habana Programa y Resúmenes, Congreso 50 Aniversario de la SEC, p. 57.

13. ——— Et al (1993). Nueva Clasificación Genética de las Cuevas de Cuba (Tipología Geólogo-Geomorfológica con elementos de Regionalización). En Boletín Casimba. 4, Ser.1, (5), 13 – 30.

14. ——— Et al (2000). Nueva Clasificación Genética de las Cuevas de Cuba (Tipología Geólogo-Geomorfológica con elementos de Regionalización: Versión 2.2). IV Congreso de Geología y Minería En Textos / Geología del Cuaternario [CD-Room/] La Habana, Instituto de Geología y Paleontología.

15. Et al (2010). La nueva clasificación genética de las cuevas en el contexto evolutivo del conocimiento espeleogenético en Cuba. El Explorador (71): http://www.elexplorador.org

16. Núñez, A. (1967). Clasificación Genética de las Cuevas de Cuba. Academia de Ciencias de Cuba, La Habana, Editorial Academia.

17. ——— (1975). Cuba: dibujos rupestres. Lima, Ed. conjunta Ciencias Sociales, e Ind. Gráfica S.A.

18. Et al (1984). Cuevas y Carsos. La Habana, Editora Militar.

19. Ulloa, J. (2013). Hacia una arqueología en la isla de La Española. Nuevos enfoques, perspectivas y desafíos de una ciencia. Santo Domingo, Museo del Hombre Dominicano, Papeles Ocasionales no. 17.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 08/07/2024 *Data de aceite: 01/07/2024*

Irinita Bisognin Cervo
Graduada em Educação Física (UFSM) ;Graduada em Pedagogia (Centro Universitário Franciscano);Especialista em Educação Infantil e Alfabetização (CELER/ FACISA);Especialista em Gestão Escolar (UFSM); Mestre em Patrimônio Cultural (UFSM)
http://lattes.cnpq.br/0729479643444805

Caroline Ciliane Ceretta
Doutora em Extensão Rural (UFSM, 2017), Mestra em Turismo (UCS, 2005), Bacharel em Turismo (UNISC, 2002). Docente do departamento de Turismo e do Programa de Pós Graduação em Patrimônio Cultural, na UFSM
http://lattes.cnpq.br/4388433550209518

RESUMO: Este estudo é um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Patrimonial, da Universidade Federal de Santa Maria. Tem ênfase no conhecimento da valorização das vivências e como horizonte o ensino e a aprendizagem nas turmas da Educação Infantil, do município de Faxinal do Soturno. O objetivo principal consiste em analisar a educação patrimonial a partir da Educação Infantil município de Faxinal do Soturno, RS. Para tal, os objetivos específicos são: a) apresentar um aporte teórico sobre a Educação Patrimonial e a Escola na Educação Infantil, destacando a importância da escola e da família na primeira fase de vivências sociais; b) identificar os elementos que compõem as memórias afetivas e de que maneira elas contribuem nos aspectos de valorização do patrimônio cultural; c) construir como produto um portifólio da criança como parte de suas interações e vivências distintivas para a concepção da importância da Educação Patrimonial. Metodologicamente, esta pesquisa é um estudo exploratório, de caráter qualitativo, cuja coleta de dados é do tipo secundária e primária na escola EMEI Beija-Flor. O resultado foi a criação de um portifólio da Criança, para a valorização da construção social da criança desde a escola e os conhecimentos gerados na família.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio cultural. Portifólio. Educação infantil.

HERITAGE EDUCATION BASED ON EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This study is research clipping part of the Graduate Program in Heritage Education, Federal University of Santa Maria focusing on understanding the appreciation of life experiences with a horizon in teaching and learning in Early Childhood Education classes in from the municipality of Faxinal do Soturno. The main objective is to analyze heritage education from the perspective of Early Childhood Education in Faxinal do Soturno, RS. To achieve this, the specific objectives are: a) to provide a theoretical framework on Heritage Education and School in Early Childhood Education, emphasizing the importance of both school and family in the initial phase of social experiences; b) to identify elements constituting affective memories and how they contribute to aspects of cultural heritage appreciation; c) to create, as a product, a child's portfolio integrating their distinct interactions and experiences, aimed at understanding the importance of Heritage Education. Methodologically, this research is exploratory and qualitative, utilizing both secondary and primary data collection at the EMEI Beija-Flor school. As a result, was the creation portfolio child's ao developed as part of the master's thesis highlights the appreciation of a child's social construction starting from school, and the knowledge generated within the family.
KEYWORDS: Cultural heritage. Portfolio. Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Entende-se que a consciência de valorização do patrimônio cultural e o natural vai além de acervos imóveis de objetos, documentos e edificações, reconhecendo-se também outros métodos sociais, sobretudo a condição histórica e a antropológica de pertencimento dos sujeitos (Kersten, 2000). Dessa forma, a valorização do patrimônio cultural adquiriu maior compreensão sob o olhar da construção social e suas representações, graças às interações entre os sujeitos, de maneira que as manifestações vivenciadas revelam valores culturais oriundos da história e sua sedimentação em experiências ainda vivenciadas nos grupos identitários (Ceretta, 2017).

Como parte dessa construção, o ambiente escolar tem um papel fundamental, equilibrado entre a função social de formar consciência e cidadania aos sujeitos e a função de desenvolver qualidades e cognição entre os sujeitos, ou seja, valores morais para a vida em sociedade.

Neste processo de construção social em que o aluno, a família e as escolas reconhecem a importância do patrimônio como parte da educação e socialização do sujeito desde a infância, a condição de socialização é elementar. Ensinar as crianças sobre a necessidade de se reconhecer e cuidar do patrimônio cultural significa a sapiência de se ter uma sociedade coerente de seus valores e deveres de cidadãos, comprometidos, sobretudo, com a valorização da sua cultura e do outro. Em meio a coletividade, a valorização do patrimônio é também expressão de sentimentos.

Para tal, o questionamento que se delineia refere-se ao fato de que a escola, ao estimular a valorização do patrimônio, não poderia ser um agente balizador para que a criança, em fase de primeira socialização, tenha seu processo evolutivo de vivências e valores humanos também pela educação patrimonial?

Nesse sentido, o conhecimento da Educação Patrimonial nas escolas, de forma diversificada, a partir da Educação Infantil, é importante, dado que as crianças são disseminadoras de saberes e se tornam sujeitos responsáveis e conscientes sobre os cuidados com a valorização do lugar no qual vivem.

Especificamente, este estudo tem como objetivos: a) apresentar um aporte teórico sobre a Educação Patrimonial e a Escola na Educação Infantil, destacando a importância da escola e da família na primeira fase de vivências sociais; b) identificar os elementos que compõem as memórias afetivas e de que maneira elas contribuem nos aspectos de valorização do patrimônio cultural; e c) construir como produto um portfólio da criança como parte de suas interações e vivências distintivas para a concepção da importância da Educação Patrimonial.

Entende-se que, na relação família e aluno, a escola assume a responsabilidade também de apresentar aos sujeitos, em suas primeiras socializações, o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural e identitário a partir das vivências didáticas e pedagógicas instituídas

O saber da importância, de valorizar a cultura e o patrimônio no meio familiar e na comunidade tem como sua sedimentação parte constituinte da tradição e, consequentemente, da identidade, que a cultura local seja memorizada ao longo do tempo (Castillo-Ruiz, 1996).

A educação patrimonial como parte do processo de valorização e preservação dos bens culturais, serve para aproximar e integrar a humanidade, transformando as pessoas em sujeitos ativos e capazes de agir socialmente em defesa do que lhes pertence e as representa. Medeiros e Surya (2009, p. 9) reforçam essa afirmação:

> A educação patrimonial é ação fundamental para preservação do patrimônio. A não realização repercute de forma negativa, pois se torna difícil obter o apoio da sociedade para a preservação desses bens, uma vez que ela, por desconhecimento quanto à importância deles para manutenção de memória coletiva, não valoriza e, principalmente, rejeita as medidas de preservação imposta pelo poder público.

Entende-se que a educação tem um papel primordial nesse processo, revelando a importância do patrimônio histórico e cultural de uma comunidade para seu presente e futuro, cuja escola assume parte dessa responsabilidade como construtora desses elementos importantes. Se a escola é, por excelência, local de transmissão do saber e construção do conhecimento, deve atuar no sentido de estabelecer políticas coerentes e capazes de colaborar para a melhoria das condições de vida das comunidades, atuando de forma coletiva.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação, como um direito universal de cidadania, é um dos meios utilizados para o fortalecimento de atitudes, ações e de fortalecimento das crianças e empoderamento das famílias. Nessa direção, Santos (2000) discorre sobre a educação como um instrumento em que o ser humano pode transpor obstáculos e desafios colocados pela situação na qual a criança está inserida. Outrossim, a educação proporciona oportunidades de atualização, percepção de novos conhecimentos, integração sociocultural e alternância do sujeito na comunidade em que está inserido.

O conceito de Educação Patrimonial efetivou-se no Brasil a partir da década de 1980 quando Horta, Grunberg e Monteiro (1999) afirmaram que a Educação Patrimonial desenvolve a autoestima dos indivíduos e das comunidades e que o entendimento da Educação Patrimonial nasce, àquela época, com o intuito de preservar os registros patrimoniais de natureza material e de outras dimensões os quais, em complemento. Soares (2003, p. 46) destaca que:

> A metodologia da Educação Patrimonial surgiu, inicialmente, para que se desenvolvessem programas didáticos nos museus. A adequação desse método de ensino para o trabalho nas escolas é uma proposta nova, na qual os objetos estudados pertencem ao cotidiano das comunidades.

Desse modo, a educação patrimonial tem um papel fundamental nas escolas, ampliando conhecimentos sobre os bens patrimoniais da comunidade escolar para que os alunos possam conhecer e reconhecê-los, sem deixá-los esquecidos ou despercebidos, fortalecendo, assim, seus elos de identidade, memória, história e cultura.

Com isso, a escola exerce a função de atuar na formação moral e no desenvolvimento integral do sujeito como cidadão para interagir na sociedade, de maneira que possa contribuir no seu desenvolvimento e de sua comunidade.

A prática educacional significativa compreende a memória na dimensão individual e coletiva, pois a memória é produzida na prática social. Ao ser apropriada pelo grupo social, a memória se constitui como um patrimônio que traz consigo “a interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido” (Pollak, 1989, p. 8).

Ceretta (2017, p. 56) pondera que

> [...] ao refletirmos sobre a memória local a partir de uma proposta de educação patrimonial, dialogamos com a memória dos sujeitos envolvidos, enquanto ela abarca o contexto histórico-cultural daquele grupo social. Assim, a memória traz consigo a experiência do vivido junto com a prática do cotidiano, por um processo de mediação com o meio.

É nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias. A aprendizagem é um processo gradativo que é fortalecido durante a Educação Infantil. É neste período de interação da criança com outras crianças, com o docente e com o meio ambiente que há o favorecimento da construção desta aprendizagem.

Em decorrência disso, a escola de Educação Infantil assume importância central no processo de formação dos indivíduos, considerando que os processos de socialização, na sociedade contemporânea, distinguem-se dos realizados em sociedades anteriores, nas quais à família conferia-se a socialização primária das crianças e apenas posteriormente eram ampliados para grupos sociais secundários distintos, como a igreja e a escola (Oliveira, 2011). Assim, a escola tem como função primordial promover um ensino de qualidade, estabelecendo metas e procurando estratégias para que, ao final de cada ano/ciclo, os educandos tenham alcançado às competências e habilidades propostas para período no qual estão inseridos.

Partindo dessa perspectiva, conhecer a herança do passado leva as crianças a assimilar as modificações ocorridas no percurso do tempo e do espaço.

O patrimônio histórico pode ser visto como agente indutor de atividades econômicas, sobretudo pela capacidade do turismo de alavancar o setor de serviços, tanto em Faxinal do Soturno como na Quarta Colônia.

Assim sendo, em sala de aula, para desenvolver a educação patrimonial de forma lúdica, foram realizadas com os alunos da Educação Infantil as seguintes propostas: as oficinas realizadas com as diferentes gerações, procurando rememorar as receitas, histórias, brincadeiras, entre outras, que faziam parte da infância dos colonizadores. Desta forma, foram proporcionados também passeios direcionados à Educação Patrimonial: visita a museus, casarões, igrejas, indústrias artesanais, padarias, pontos turísticos da região, acervos fotográficos, centros de pesquisa, bibliotecas e áreas de preservação ambiental.

A sala de aula é um espaço que contempla a diversidade cultural e étnica, idéias, história e experiências que caracterizam unicamente o aluno. Desse modo, Freire (1996) destaca ser fundamental a prática docente incentivar o educando na relação com o outro para "assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque é capaz de amar" (FREIRE, 1996, p.41).

Desenvolver tipos de atividades na Educação Infantil é essencial quando se pensa em memórias e conhecimento desse patrimônio, pois remete à ideia de cuidado e respeito, passando esse conhecimento, essas vivências para essa geração.

É importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação. A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades. Assim, é fundamental que sejam implementadas ações que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Desta forma, foram propostas atividades diversas, através da linha de tempo da criança, criar um Álbum da criança, onde conste registros de quando era bebê, seu nome, sua família, suas preferências, árvore genealógica, sua casa, sua comunidade,sua escola entre outras. Além destes, a “caixa de memórias”, é um elemento de salvaguarda de registros que marcaram a família. Outro aspecto importante é a mostra cultural pedagógica na escola fazendo com que as crianças construam sua identidade pessoal e coletiva dentro do ambiente escolar para que todos possam ter a oportunidade de observar o que foi construído.

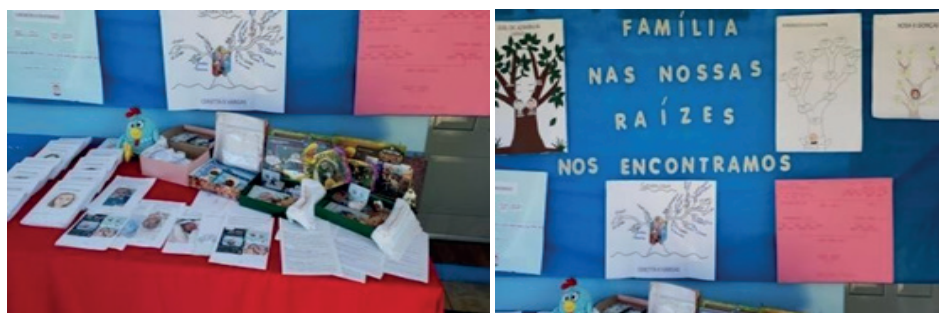



Figura 01: Mostra Cultural Pedagógica.

Fonte:(DADOS DOS AUTORES, 2024).

O que se almeja é que a criança, na passagem pela Educação Infantil, seja capaz de conceber elementos significativos para construção da sua construção social, percebendo nessa passagem razões para rememorar e construir sua forma de ser, estar e agir no seu entorno habitual e nas várias formas de conhecimento, de aprendizagem e vivências ao longo da vida.

ESCOLA, CRIANÇA E FAMÍLIA

Trazer a Educação Patrimonial como base desde a Educação Infantil possibilita a interação e o diálogo entre as crianças, seus familiares, entre as comunidades (HORTA, Grunberg; Montyeiro, 1999). Ela possibilita que os sujeitos sejam capazes de conhecer o seu entorno que os rodeia, levando-os a compreender os sentidos presentes no universo simbólico no qual estão inseridos, bem como possibilita um sentido ao que se estuda, consolidando o conhecimento.

Um dos principais aspectos desenvolvidos pela escola foi de mostrar a necessidade de conhecer a própria história e a própria cultura e assim tornar o ser humano mais atento, preocupado e defensor de seu local de convívio. A escola deve ser a protagonista destas ações, em que conceitos e valores culturais são despertados e desenvolvidos de forma a mostrar a importância da preservação da história e da memória; desta forma estar-se-á possibilitando formas de conhecimento e preservação.

Durante as práticas pedagógicas na educação infantil, surgem inquietações que o professor necessita considerar para buscar respostas a fim de proporcionar às suas crianças momentos de aprendizagem cada vez mais significativos. Diante disso, a presente pesquisa vem contribuir com estes anseios que surgem na prática, uma vez que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 1996, p. 29), pois é um dos princípios da prática docente questionar, pesquisar e criticar.

A escola para produzir, fortalecer o conhecimento e a promoção de ações que viabilizem estudos acerca da história da criança e do seu patrimônio cultural e imaterial da Quarta Colônia deve-se propiciar estudos/ações de reconhecimento, constituição e preservação da identidade, do patrimônio cultural e propiciar ações de educação e desenvolvimento integrado com as várias áreas de conhecimento. A Educação é capaz de transformar as pessoas e promover mudanças de hábitos e atitudes que venham a contribuir na preservação do espaço na qual vivem.

Assim sendo, em sala de aula, para desenvolver a educação patrimonial de forma lúdica, foram realizadas com os alunos da Educação Infantil as seguintes propostas: as oficinas realizadas com as diferentes gerações, procurando rememorar as receitas, histórias, brincadeiras, entre outras, que faziam parte da infância dos colonizadores. Desta forma, foram proporcionados também passeios direcionados à Educação Patrimonial: visita a museus, casarões, igrejas, indústrias artesanais, padarias, pontos turísticos da região, acervos fotográficos, centros de pesquisa, bibliotecas e áreas de preservação ambiental.

Desenvolver tipos de atividades na Educação Infantil é essencial quando se pensa em memórias e conhecimento desse patrimônio, pois remete à ideia de cuidado e respeito, passando esse conhecimento, essas vivências para essa geração. A comunidade, sendo ela no espaço urbano ou rural, necessita sentir-se protagonista do presente, conhecer seu passado, sua ascendência, ou seja, compreender o que cerca seus valores e sua origem. Preservar não é apenas guardar algo, mas também fazer levantamentos e registros. A preservação da identidade, das histórias das famílias, da cultura é necessária, pois esse patrimônio é testemunho vivo da herança cultural de gerações passadas.

Por isso, a educação é um processo apoiado pela escola e pela família das crianças, com vistas a alcançar um mesmo objetivo, isto é, formar cidadãos competentes e capazes de agir perante às diversas situações que se colocam na sua vida. Neste prisma de ideias, é pertinente evidenciar que a educação, enquanto processo amplo e inclusivo, constitui-se em um meio que proporciona a obtenção de aprendizagens múltiplas, sendo a escola um espaço de "educação formal, ordenação curricular, sequencial, cumulativa e sistemática" (Cury, 2013, p. 23).

METODOLOGIA

A pesquisa é realizada sob o enfoque qualitativo de investigação porque busca descobrir e refinar questões de pesquisas que se ocupam com as atitudes do cotidiano das relações sociais, dos hábitos, das crenças e vivências dos sujeitos investigados e a maneira pela qual estes se relacionam. Além disso, as pesquisas de caráter qualitativo também compreendem a organização das instituições, com vista à intervenção da ação humana, de modo que a análise qualitativa revela a descoberta dos códigos sociais dos informantes a partir das falas, dos símbolos e das observações (Minayo, 1994).

Complementando a pesquisa de caráter qualitativo, este estudo apresenta-se como exploratório, pois a pesquisa exploratória é uma preparação para a explicação dos fenômenos, de maneira que busca interpretar os fatos narrados a partir de métodos qualitativos (Severino, 2004; Triviños, 1987).

Nesse sentido, o levantamento de dados qualitativos oferece reflexões sobre a memória e os elementos construídos em relação à cultura, ao patrimônio, ao legado das origens (objeto de estudo) sob um olhar educativo, com vistas ao compartilhamento de experiências e significações apreendidas ao longo do tempo com a comunidade local. Desse modo, a abordagem qualitativa utilizada tem como base um caráter subjetivo e um contato direto do pesquisador com o ambiente investigado.

Desse modo, o proposto é composto por dois momentos complementares, sendo o primeiro deles apresentado com o propósito de mostrar os procedimentos metodológicos adotados e o segundo traz a perspectiva de apresentar a área de estudo escolhida

RESULTADOS ANALÍTICOS

O produto Portfólio se constitui de fotografias, memórias de passeios, depoimentos e atividades lúdico-pedagógicas, das vivências que a criança consegue expressar através das interações nas rodas de conversas, nas narrativas, desenhos, pinturas, no que se refere às suas manifestações em torno da educação patrimonial em construção.

A escolha por este tipo de produto, portfólio, remete a um tipo particular de álbum, no qual as imagens predominantes e as atividades expostas contribuem para a construção de uma narrativa visual de memória. Ele constitui uma forma de personalizar as recordações, de juntar momentos do passado e do presente de modo criativo, pois além das fotos são inseridos desenhos e produções, entre outros elementos.

A escola sempre busca desenvolver metodologias de ensino e práticas pedagógicas voltadas à educação patrimonial local e o portfólio constitui uma ferramenta diferenciada porque reúne a tríade Aluno, Escola e Família.

O produto, além de gerar conhecimento e valor à identidade do grupo, também demonstra uma interação de parentalidade, pois muitos alunos do ensino fundamental ainda têm o privilégio de conviver com suas avós o que, por exemplo, reforça aspectos de valorização da identidade cultural e seus elementos subjetivos de reciprocidade.

Como exemplo, o trabalho intitulado “A Educação Patrimonial a partir das vivências da EMEI Beija Flor de Faxinal do Soturno RS” (CERVO, 2024) revelou através do Portifólio” os registros das vivências realizadas durante a pesquisa. Neste trabalho, vários elementos, conceitos foram sendo construídos e internalizados. O material composto por vinte e seis páginas com fotos, vivências, e atividades lúdico-pedagógicas foi sendo construído:

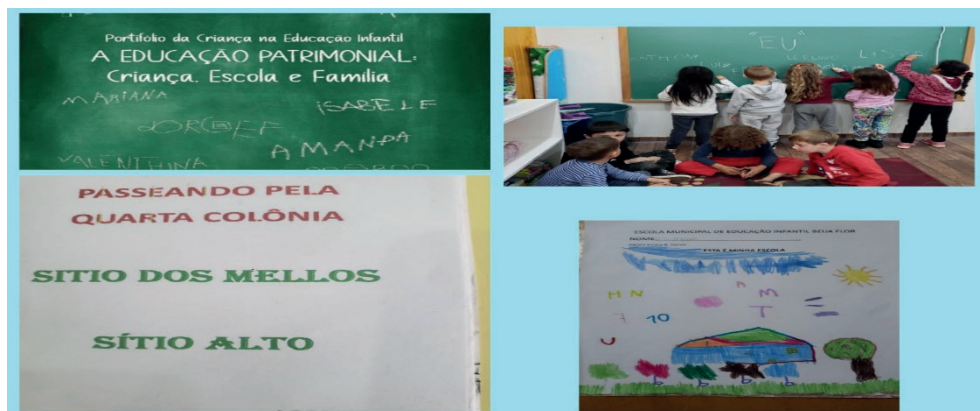



Figura 02: Portifólio

Fonte: (DADOS DOS AUTORES, 2024).

Entende-se que no Portfólio ficarão registrado os momentos, as experiências e as vivências realizadas neste período e também a extensão da educação e valorização da história e do presente. O conhecimento sobre Educação Patrimonial será realizado por meio das interações com os avós e familiares, ouvindo e internalizando suas histórias, brincadeiras e jogos para que o aluno se sinta pertencente ao lugar, conheça e valorize os saberes/fazeres e torne-se protagonistas de sua história.

Com esta forma de trabalho, as crianças e as famílias entendem que a Educação Patrimonial deixou de ser pautada na aprendizagem centrada apenas nos museus, nos objetos antigos que ainda são guardados como memórias afetivas ou nas construções isoladas, para a compreensão dos espaços territoriais e de memórias pessoais como um documento vivo, possível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Se, na prática, não se pode alterar fatos ocorridos, é possível revisitar e ressignificar a história e a memória, a fim de encontrar múltiplas perspectivas, fortalecer representatividades e valorizar as diversas identidades, fortalecendo nos conteúdos escolares os sentidos e os significados fundamentais da vida cotidiana, do meio e, portanto, da cultura. A partir da construção dessas relações, práticas, espera-se que as sejam capazes de desenvolver reflexões críticas sobre si e sobre o mundo e ter uma atitude propositiva para o seu desenvolvimento e de sua comunidade.

Todos esses elementos contribuem para que os sujeitos se sintam pertencentes a um grupo, a um lugar ou a um território. A experiência e a percepção, individual ou coletiva, permitem que cada pessoa ou grupo construa significados mais íntimos ou comuns que podem ser mais ou menos compartilháveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho resultou de um registro de vivências na passagem das crianças da Educação Infantil, de conhecimento acerca de como ocorre a formação da identidade, das memórias afetivas, da cultura, dos saberes/fazeres, da herança social das famílias, através do papel da escola e da família para construção dos elementos importantes nesta fase, a partir da família e da escola que expressam educação patrimonial, o que resultou no Portfólio das vivências realizadas.

No planejamento das aulas, as metodologias adotadas incluíram brincadeiras, jogos, passeios, vivências, pesquisas, relatos das famílias, dramatizações de histórias, interação com diferentes tipos de brinquedos, entre outros recursos lúdicos, a fim de proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa.

Foram momentos de interação em que elas expressaram suas concepções, usaram sua criatividade e imaginação, bem como sua curiosidade em explorar os diferentes contextos do seu cotidiano infantil.

Sendo assim, nessas propostas as crianças interagem entre si, trocando saberes e experiências, ocorrendo, assim, a evolução nas suas concepções cognitivas, desenvolvendo-se, conquistando sua autonomia e construindo sua identidade.

Com estes trabalhos agrega-se ao ensino, experiência e cultura, de modo que as crianças possam conhecer o mundo por si mesmas, tendo o professor como mediador da aprendizagem.

Com a concepção do Portfólio, tem-se um instrumento prático que registra as vivências práticas cotidianas e trabalho de Educação Patrimonial no qual a Esola é protagonista.

Sendo assim, através dessa pesquisa criaram-se estratégias que instigaram nas crianças e nas famílias o interesse em aprender a sua história e conhecer as comunidades que compõem o município através dos princípios da educação patrimonial.

REFERÊNCIAS

CASTILLO-RUIZ. Hacia una nueva definición de patrimonio histórico? **PH Boletíndel Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**, n. 16, p. 101-106, 1996. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018249. Acesso em: 22 set. 2023.

CURY, M. X. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. **Ensino Em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p.13-27, jan./jun. 2013.

CERETTA, Caroline Ciliane. **As representações sociais nas festas de padroeiros da Quarta Colônia**. Tese (Doutorado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

KERSTEN, M. S. A. **Os rituais de tombamento e a escrita da história**: bens tombados no Paraná entre 1938-1990. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

MEDEIROS, Marta; SURYA, Leandro. A Importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0135.pdf. Acesso em: 26. set. 2017.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http:/www.memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, André Luis R. (org.). **Educação patrimonial**: relatos e experiências. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva**. Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 4

A EVASÃO EM CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Data de submissão: 21/07/2024 *Data de aceite: 01/07/2024*

Maria Rosimery de Medeiros Lima Bastos
Instituto Federal de Pernambuco – Campus Olinda
Olinda – PE
http://lattes.cnpq.br/4959171804847414

Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Diretoria de Educação a Distância (DEAD)
Recife – PE
http://lattes.cnpq.br/4342890421232187

Enio Luiz Costa Tavares
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – (IFSertãoPE)
Ouricuri – PE
http://lattes.cnpq.br/7486941108768230

Luma da Rocha Seixas
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Campus Ondina
Departamento de Computação Interdisciplinar
Ondina – Bahia
http://lattes.cnpq.br/7728566152192331

Rosangela Maria de Melo
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Olinda – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/8825117150821632

Ivanildo José de Melo Filho
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Olinda – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/4062852621660068

RESUMO: A evasão escolar, presente em todos os níveis e modalidades educacionais, é o foco deste estudo, cujo objetivo é identificar os motivos presentes na evasão nos cursos técnicos a distância em Institutos Federais de Educação. Com repercussões que resultam em prejuízos sociais, acadêmicos e econômicos, a evasão é um fenômeno crescente caracterizado pela interrupção do curso, antes do término do ano, série ou ciclo, por desistência do discente. Neste estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica disciplinada com intuito de identificar trabalhos que abordassem o fenômeno da evasão na educação profissional técnica a distância, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, focando em pesquisas finalizadas entre os anos de 2019 e 2023. As análises revelaram 11 (onze) fatores contribuintes para a evasão,

esses internos quanto externos à instituição estão envolvidos nesse cenário, o que demanda pesquisas sistemáticas e aprofundadas, especialmente, nos cursos técnicos a distância, em que a pesquisa é escassa. Compreender essas questões é essencial para implementar ações que minimizem os índices de evasão.
PALAVRAS-CHAVE: evasão escolar; educação a distância; curso técnico; educação profissional e tecnológica.

THE DROPOUT RATE IN DISTANCE TECHNICAL COURSES: A BIBLIOGRAPHIC STUDY IN THE CONTEXT OF FEDERAL INSTITUTES

ABSTRACT: The school dropout, present at all educational levels and modalities, is the focus of this study, which aims to identify the reasons for dropout in distance technical courses at Federal Institutes of Education. With repercussions resulting in social, academic, and economic losses, dropout is a growing phenomenon characterized by the interruption of the course before the end of the year, grade, or cycle, due to the student's withdrawal. In this study, a disciplined literature review was conducted to identify works that addressed the phenomenon of dropout in distance technical professional education, using the CAPES (Catalog of Theses and Dissertations), focusing on research completed between 2019 and 2023. The analyses revealed eleven contributing factors to dropout, both internal and external to the institution, involved in this scenario, which demands systematic and in-depth research, especially in distance technical courses, where research is scarce. Understanding these issues is essential to implement actions that minimize dropout rates.
KEYWORDS: school dropout; distance education; technical course; professional and technological education.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a evasão escolar encontra-se presente em todos os níveis e modalidades de ensino, está em debate por instigar preocupação para instituições, sistemas de ensino e gestores de educação (Fritsch, 2017). Nessa esteira, a evasão tem se configurado como objeto de estudo para autores como Dore e Luscher (2011); Fritsch e Vitelli (2016); Figueiredo e Salles (2017) e Caetano e Scherer (2023). Segundo Caetano e Scherer (2023), a evasão sempre representou um desafio para o Brasil e em 2020 foi agravado pela pandemia da Covid-19. Para as autoras, tal desafio evidenciou as desigualdades sociais e suscitou uma reflexão sobre a considerável lacuna existente em todos os níveis educacionais.

Para Fritsch e Vitelli (2016), a evasão escolar é um tema complexo, associado à não realização das expectativas individuais. Este fenômeno possui inúmeras causas que estão ligadas a diferentes fatores e circunstâncias tanto objetivas quanto subjetivas, as quais necessitam ser analisadas dentro do contexto socioeconômico, político e cultural, bem como no âmbito educacional. Estes autores consideram que a evasão escolar representa uma perda para os discentes que iniciam, mas não concluem seus estudos, caracterizando-se como desperdício social, acadêmico e econômico.

Caetano e Scherer (2023), avançam e consideram que, com a universalização do acesso à educação, os filhos da classe trabalhadora passaram a frequentar a escola. Contudo, uma escola voltada para os interesses da classe dominante, interesses que são incompatíveis com a socialização e democratização do conhecimento, instrumento essencial ao enfrentamento das desigualdades produzidas pela lógica do capital.

Simões (2019) acrescenta que a universalização pode acontecer entre certos grupos sociais, enquanto situações de marginalização persistem entre outros grupos que são mais impactados por fenômenos do abandono escolar. De acordo com seus estudos, a evasão é um fenômeno predominante entre adolescentes e jovens economicamente e socialmente menos privilegiados. Segundo o autor, esse fenômeno resulta em uma demanda posterior por Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figueiredo e Salles (2017), ressaltam que um aspecto comum nas pesquisas sobre abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é o fato de que esse fenômeno está quase sempre vinculado à trajetória de discentes economicamente desfavorecidos e pertencentes a grupos étnicos discriminados.

Ao analisar a evasão em cursos técnicos observa-se que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT chegou em 2022 em 953.295 matrículas em seus cursos, no entanto com uma taxa de evasão de 15, 63% apresentada pela Plataforma Nilo Peçanha[1]. Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica (SETEC), elaborou um plano de ação intitulado **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**[2] (grifo nosso). Este documento foi produzido em decorrência das altas taxas de evasão e de retenção na Rede Federal. De acordo com o documento mencionado, não basta apenas reconhecer a educação como um direito fundamental, é necessário tornar isso concreto e prover medidas que garantam tal direito.

Para este estudo, a evasão é conceituada em conformidade com o que apresenta o INEP (2017). Ele define evasão como a saída prematura, antes do término do ano, série ou ciclo, por desistência, seja qual for o motivo. Nesse contexto, compreender tanto as causas internas quanto externas à instituição que estão envolvidas nesse cenário, demanda pesquisas sistemáticas e aprofundadas, sobretudo nos cursos técnicos a distância, em que a pesquisa se apresenta escassa.

O objetivo desta investigação é identificar as causas subjacentes à evasão nos cursos técnicos a distância dos Institutos Federais de Educação. Para compreender como a evasão nos cursos técnicos a distância se enquadra nas pesquisas atualmente, foi

1 A **Plataforma Nilo Peçanha** – é um ambiente virtual, criada em 2018 com o objetivo de coletar, validade e disseminar dados estatísticos e indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É monitorado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

2 **Documento orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** – Disponível em: https://tinyurl.com/4zdduv35 Acesso em: 12 jan. 2024.

realizada uma investigação com o objetivo de analisar a produção acadêmica referente ao tema em questão. Investiu-se, no primeiro momento, em dissertações oriundas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)[3]. Cabe registrar que no decorrer do processo, foram adicionados os resultados de outros programas de pós-graduação associados ao tema da evasão em cursos técnicos a distância adotando como base para este fim, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[4].

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: Inicia-se com a introdução, a qual traz uma análise da evasão como fenômeno preocupante e presente em todas as modalidades de ensino. Posteriormente, aborda-se os aspectos conceituais da evasão, com referências a autores que se dedicam ao tema, como também documentos oficiais. Na sequência, é descrito o processo metodológico utilizado na investigação, seguido pela análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

ASPECTOS CONCEITUAIS DA EVASÃO

Para os autores Dore e Lüscher (2011); Fini, Heijsman e Luscher (2013) e Fritsch e Vitelli (2016), a evasão apresenta diversas características tornando-a multiforme, complexa e multifacetada, o que dificulta a definição na construção de um conceito convergente. Os autores consideram evasão e abandono sinônimos e destacam que a natureza diversa do fenômeno dificulta a criação de um conceito coeso e uniforme, que possa ser aplicado a todas as situações identificadas como evasão. Fritsch (2017), corrobora com essa afirmação e acrescenta que evasão e abandono escolar referem-se à interrupção dos estudos por qualquer motivo que não seja a sua conclusão.

A Portaria do MEC nº 177, de 30 de março de 2021, que institui o Programa Brasil na Escola**,** traz uma definição de abandono e de evasão escolar:

> Abandono escolar é definido como o estudante em idade escolar que deixa de frequentar as aulas no decorrer de um ano letivo e evasão escolar: situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. (Brasil, 2021, art. 2º; Parágrafo Único; I; IV)

A evasão foi objeto de trabalho da Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras[5], designada pelo MEC. A evasão foi caracterizada no documento desta comissão, sob três formas:

---

3 **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT**) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica foi criado em nível nacional por meio da Resolução do Conselho Superior Nº 161/2016, de 16 de setembro de 2016 do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES, que é responsável pela coordenação em âmbito nacional.

4 .**Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES** – Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo--teses/#!/>

5 **Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras** foi oficialmente constituída pelas portarias da Secretaria de Educação Superior, em março de 1995 com o objetivo de identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras, identificando causas internas e externas da evasão, definindo estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão.

- **evasão de curso**: quando há, pelo discente, abandono (não se matricula), desistência, transferência para outro curso, exclusão pela instituição;
- **evasão da instituição**: o discente se **desliga** da instituição;
- **evasão do sistema**: Abandona de forma **definitiva** ou temporária o ensino superior (p.16, grifos da Comissão).

A Comissão, em seu estudo, por fim, define evasão como "*a saída definitiva do discente de seu curso de origem, sem concluí-lo*" (Brasil. MEC. 1996, p. 15). Muitas definições permeiam a evasão. A Figura 1 apresenta alguns conceitos de evasão. Observa-se nos conceitos apresentados que é mais simples identificar e compreender o abandono do que a evasão, por todos os conceitos sobre abandono serem convergentes.

Figura 1 – Conceitos de Evasão e Abandono Escolar.

Fonte: Os Autores.

O abandono é descrito como a etapa inicial da evasão, uma vez que ocorre quando o discente deixa de frequentar as aulas durante um período, etapa ou ano letivo, ao passo que a evasão só será considerada se o discente não retornar ao curso. Observa-se ainda a manifestação do MEC em documentos e tempos diferentes abordando a evasão, seja no Relatório da Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância[6], em uma portaria que institui o Programa Brasil na Escola[7] ou em um documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)[8], nos quais os conceitos se mantêm consistentes. De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2016) não é necessário que haja desistência ou reprovação, basta que o discente não renove a sua matrícula no ano seguinte para ser considerado evadido.

Para Dore e Lüscher (2011), a evasão é o ponto final, a culminância de um processo que se inicia com retenções e desistências ao longo dos anos. Segundo as autoras, no Brasil, existe dificuldade em definir a evasão, especialmente no ensino técnico. Além disso, as instituições públicas de educação enfrentam dificuldades em coletar os dados da evasão e não têm ações significativas para reduzi-la se tornando ainda mais grave nos cursos à distância. Para elas, a evasão escolar é apenas um estágio final de um processo cumulativo que envolve circunstâncias individuais, institucionais e sociais. Portanto, é importante entender o abandono como um complexo, dinâmico e cumulativo processo de desvinculação do discente com a instituição escolar.

PROCESSO METODOLÓGICO

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o método é composto por um conjunto de procedimentos lógicos e sistemáticos que permitem alcançar, de maneira mais eficaz e econômica, o objetivo de obter conhecimento válido e preciso. Ele orienta o trajeto a ser percorrido, auxiliando na identificação de equívocos e contribuindo para o processo decisório do pesquisador.

Nesta pesquisa buscou-se trabalhos que abordassem o fenômeno da evasão na educação profissional técnica na modalidade a distância. No intuito de explorar essa temática, utilizou-se os seguintes descritores: **"evasão", "ead', "ept', "e-tec', "educação profissional e tecnológica", "curso técnico" e "instituto federal".)** A partir desses descritores foram criadas 05 (cinco) combinações, incluindo sinônimos conforme é apresentado na Figura 2.

6 A Comissão Assessora foi criada por meio das Portarias MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002, com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior – SESu - na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos processos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância, em colaboração com a Secretaria de Educação a Distância – SEED, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes - e o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (MEC, 2002).

7 O Programa Brasil na Escola, foi instituído pela P**ortaria nº 177, de 30 de março de 2021** com o objetivo de incentivar e promover a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar, com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental. (MEC, 2021)

8 Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC-SETEC, 2014)

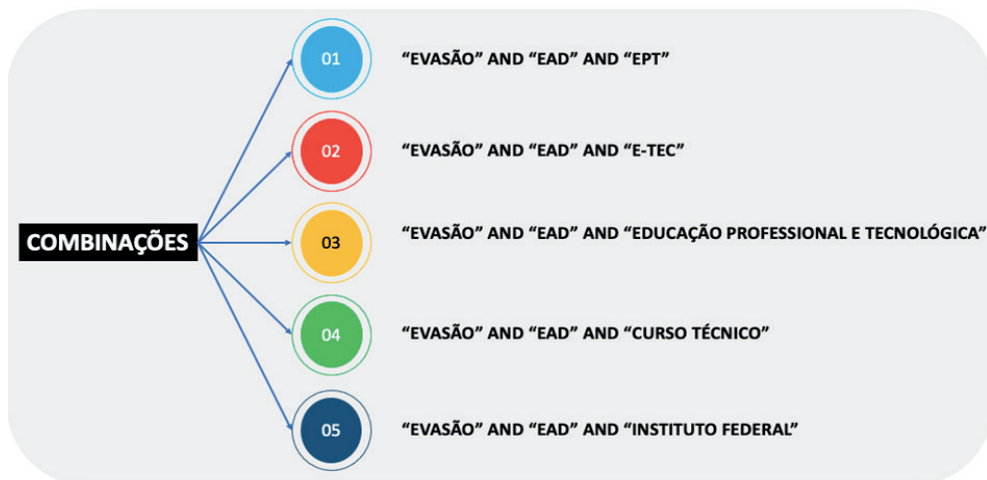



Figura 2 – Combinações de Descritores Para a Pesquisa.

Fonte: Os Autores.

As várias combinações foram feitas com o intuito de ampliar um quantitativo literário expressivo, dos últimos cinco anos. Dessa forma, cada combinação resultou em um novo descritor, totalizando cinco, demonstrado na Figura 3.

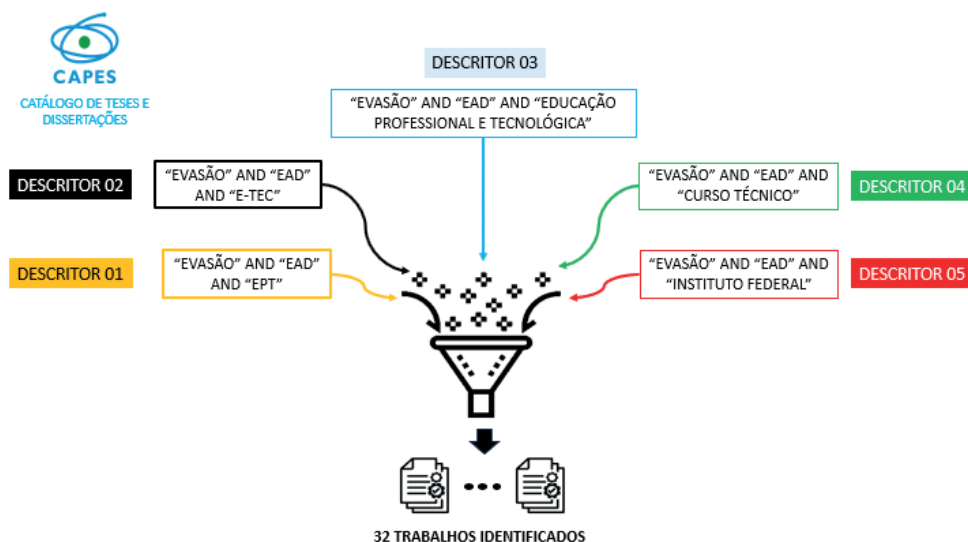



Figura 3 – Descritores Resultantes das Combinações.

Fonte: Os Autores.

O próximo passo consistiu em aplicar essas combinações de descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, seguindo a mesma ordem apresentada na Figura 3. O propósito foi identificar dissertações ou teses relacionadas aos temas a serem estudados nesta pesquisa. Ressalte-se que a busca foi limitada a trabalhos concluídos entre os anos de 2019 a 2023.

É importante destacar que, devido a visão de alguns autores que consideram abandono e evasão sinônimos, foram realizadas pesquisas na mesma plataforma substituindo a palavra evasão por abandono nos descritores indicados nas Figuras 2 e 3. O objetivo era aumentar a possibilidade de identificar estudos acadêmicos relacionados ao tema. Os mesmos critérios de busca adotados para evasão foram aplicados por analogia nesse contexto, entretanto não houve retorno de resultados.

A Tabela 1 apresenta o processo de busca e seleção dos trabalhos. Considerando as diversas combinações dos descritores, obteve-se 34 (trinta e quatro) trabalhos na plataforma mencionada apresentados na coluna “Trabalhos Encontrados”. Entretanto, 15 (quinze) títulos se repetiram nos resultados das combinações e podem ser observados na coluna “Trabalhos Repetidos”. Após excluir as duplicações, restaram 19 (dezenove) trabalhos para análise, evidenciados na coluna “Trabalhos Selecionados”.

	DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS REPETIDOS	TRABALHOS ENCONTRADOS
1	“EVASÃO” AND “EAD” AND “EPT”	04	---------	04
2	“EVASÃO” AND “EAD” AND “E-TEC”	05	01	04
3	“EVASÃO” AND “EAD” AND “EDUCAÇÃO PROFESSIONAL E TECNOLÓGICA”	07	05	02
4	“EVASÃO” AND “EAD” AND “CURSO TÉCNICO”	07	04	03
5	“EVASÃO” AND “EAD” AND “INSTITUTO FEDERAL”	11	05	06
		34	15	19

Tabela 1 – Resultado das Buscas com as Combinações de Descritores.

Fonte: Os Autores.

A partir dos 19 trabalhos selecionados, iniciou-se um novo processo de análise com adoção de critérios de inclusão apresentados no Quadro 1. O propósito era encontrar estudos sobre a evasão, em cursos de educação profissional técnica, de nível médio, oferecidos na modalidade a distância, com o recorte temporal de 2019 a 2023, disposto na coluna “Critérios de inclusão”.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	TRABALHOS INCLUIDOS
Pesquisas sobre a evasão ou abandono em cursos de educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância	09
Pesquisas concluídas entre 2019 a 2023	
Dissertações e Teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	

Quadro 1 – Critérios de Inclusão na Seleção dos Trabalhos.

Fonte: Os Autores.

O Quadro 1 apresenta na coluna "Trabalhos incluídos" 09 (nove) trabalhos que se mostraram relevantes para o propósito deste projeto. Os critérios de exclusão são evidenciados no Quadro 2.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	TRABALHOS EXCLUÍDOS
Trabalhos que não abordavam a evasão, abandono, EPT ou EAD	02
Trabalhos relacionados a cursos presenciais	03
Trabalhos em cursos de graduação	03
Trabalhos em cursos abertos	02
Pesquisas concluídas antes de 2019 ou depois de 2023	Sem resultados
Dissertações e Teses não disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Sem resultados
TOTAL	10

Quadro 2 – Critérios de Exclusão na Seleção dos Trabalhos.

Fonte: Os Autores.

Dessa forma, procedeu-se com a leitura dos títulos dos trabalhos selecionados e dos resumos, quando necessário, descartando aqueles que não se enquadravam nos temas: EPT, evasão e EaD. Neste cenário, foram excluídos da pesquisa realizada: 03 (três) trabalhos desenvolvidos em cursos de graduação, 02 (dois) realizados com cursos abertos, 03 (três) desenvolvidos em cursos presenciais e 02 (dois) sem referência à evasão, totalizando 10 (dez) trabalhos apresentados na coluna "Trabalhos excluídos" do Quadro 2. A seguir, apresenta-se os resultados obtidos nas dissertações selecionadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Minayo (2007), argumenta que a análise e tratamento dos dados são conduzidos por meio de um conjunto de procedimentos que se articulam com a teoria que embasou a pesquisa. Dessa forma, os dados obtidos na pesquisa foram organizados, analisados e descritos, de forma a possibilitar a leitura e entendimento das particularidades do estudo.

A dissertação de Santos (2021) teve como objetivo compreender de que maneira o programa de assistência estudantil favorece a permanência dos discentes no Ensino Médio na modalidade a distância, nos cursos Técnico de Informática do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Brasília (IFB). Para a autora, a carência de pesquisa que avalie a educação a distância no ensino médio, especificamente no ensino médio técnico, dificulta a elaboração de políticas públicas para a permanência dos discentes. Os resultados obtidos sinalizaram diversos fatores ofensores: a **infraestrutura institucional e pedagógica**, **ausência de políticas consistentes de permanência do aluno**; **previsão orçamentária**, **assistência estudantil**, **plataforma inadequada**, **rede instável**, **abordagem pedagógica ineficiente**, **interação socioeducativa**. O produto educacional resultante deu-se em uma proposta de Projeto de Lei que traz um conjunto de diretrizes, com o propósito de orientar as políticas de fomento e consolidação de ações afirmativas de permanência e combate à evasão dos discentes nessa modalidade de ensino.

A pesquisa de Coelho (2020) teve como finalidade a elaboração de um produto educacional a partir da investigação da evasão, permanência e êxito dos discentes dos cursos técnicos em Eletroeletrônica, Meio Ambiente e Informática para a Internet na modalidade a distância no CEFET/MG – polo Curvelo. Segundo a autora, os relatórios de gestão desse polo têm sinalizado um índice de 50% de evasão, evidenciando a necessidade de identificar quais causas e fatores que promovem essa situação. Os resultados da investigação corresponderam a identificação de elementos relacionados à evasão, como a **dificuldade de se organizar**, a **administração do tempo** e a **metodologia adotada**. O Produto Educacional denominado "Êxito: um guia para otimização da rotina de estudos a distância" destinado aos discentes, que traz estratégias de aprendizagens com atividades autônomas como técnicas de estudo e gerenciamento de tempo. Foi avaliado por discentes egressos, equipe de apoio e pedagogos os quais o consideraram estruturado, didático, atrativo, um instrumento planejado recomendado para enfrentar e diminuir a evasão, cumprindo assim seu propósito.

Lima (2019) teve como objetivo levantar e analisar os fatores que culminam na evasão dos alunos dos cursos técnicos na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Diamantina, no período de 2015 a 2017. Conforme a autora, um expressivo índice de abandono apresentado pelo Instituto trazia a necessidade de obter informações sobre o perfil e os motivos dos alunos desistentes,

a fim de compreender os fatores que levaram a evasão e antever situações que possam ser evitadas. Os resultados evidenciam que a evasão é multifatorial e **a gestão do tempo** é o fator mais impactante, seguido pela **falta de autonomia do aluno e de consciência como construtor dos seus saberes**, **dificuldades nas leituras de material digital** aliada a **ausência de computador pessoal**. A pesquisa destaca que 87% dos alunos evadidos eram mulheres que não conseguiram conciliar as demandas domésticas e profissionais com os estudos, evidenciando o aspecto sociocultural. Para a autora, é papel da instituição o controle da frequência dos alunos como forma de obter a quantidade real de evadidos, além de proposições de medidas capazes de promover a permanência desses.

Andrade (2020) apresentou o diagnóstico da evasão nos cursos técnicos da educação a distância do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) no período de 2014 a 2018. Buscou ainda identificar quais estratégias foram adotadas pelo Instituto para enfrentar esse fenômeno. Segundo o autor, a investigação foi balizada por meio de relatórios de gestão anual, e foi averiguado que o índice de evasão ultrapassava 50% em pelo menos um Campus, em cada ano analisado. Os resultados sinalizaram que do ponto de vista da literatura, há dificuldade em determinar as reais causas da evasão por ser um fenômeno complexo e envolver **fatores internos e externos à instituição e ao aluno, como questões pessoais, institucionais, políticas e econômicas**. Do ponto de vista dos documentos institucionais analisados, observou-se avanços como propostas de formação pessoal, intelectual, cultural e cidadã, além de incentivos a permanência como atividades de lazer e de artes, suporte psicológico e orientação educacional. A meta da diretoria de educação a distância era a redução da evasão para 30% até 2018 e essa meta foi alcançada.

A pesquisa de Carneiro (2020) teve como objetivo investigar as razões da evasão no Curso Técnico em Informática para Internet, na modalidade a distância, do Campus Ponta Grossa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Segundo o autor, o curso tinha uma demanda significativa, no entanto o índice de evasão estava acima da média divulgada pelos órgãos de controle. Por esse motivo, foram investigadas as causas desse fenômeno, tanto relacionadas aos alunos quanto à instituição. Foi realizado um estudo de caso utilizando dados obtidos do Sistema de Controle Acadêmico da referida instituição. A análise revelou fatores condicionantes da evasão como: **a falta de afinidade com os cursos, problemas de conectividade nos polos, limitações dos estudantes com o computador e com a plataforma Moodle.** A pesquisa resultou em um produto educacional em formato de tutorial denominado: "Tutorial de auxílio aos usuários da plataforma Moodle". A sua avaliação foi realizada com discentes e foi considerado um instrumento facilitador para o acesso e navegação na plataforma, contribuindo para diminuir as limitações dos estudantes em relação ao uso da tecnologia digital.

Rocha (2022) analisou as práticas de linguagem usadas nos materiais didáticos dos cursos técnicos de Design de Interiores e Administração, do Programa EaD Pernambuco[9], e sua relação com a evasão. Foram selecionados dois cursos que apresentavam o maior e o menor índice de evasão. Para o autor, as práticas de linguagem podem promover a interação e fortalecer os laços entre docentes/conteudistas e alunos. A análise comparativa dos materiais didáticos dos dois cursos, evidenciou que a interatividade, a hipertextualidade e a linguagem dialógica contribuem na compreensão do conteúdo. Em contrapartida: a linguagem acadêmica e rebuscada, a falta de objetividade, clareza e poucos exemplos práticos dificultam a compreensão e podem levar a evasão. Inclui-se ainda, fatores como: metodologia; desorganização dos polos; ausência de apoio pedagógico e de comunicação; falta de materiais impressos e a falta de adaptação ao curso. Conforme o autor, tais fatores podem ser minimizados pelas instituições com investimentos em: **capacitação permanente e continuada; novas ferramentas de tecnologia educacional; monitores experientes e um sistema eficiente de comunicação com o aluno.**

Castro (2021) analisou o processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos nos cursos técnicos subsequentes de Finanças e Informática, ofertados na modalidade EaD, pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP) – Campus Santana. Para a autora, a EaD exige que o aluno se reconheça como protagonista de sua aprendizagem, sendo necessário um perfil autônomo para gerenciar seus estudos. Ela ratifica que a **ausência de autonomia** compromete a aprendizagem, podendo contribuir para a evasão. Dentro do contexto da investigação, docentes e alunos concordam que a competência mais importante no desenvolvimento da autonomia é **a organização e administração do tempo**. O PE resultante deu-se em forma de uma cartilha digital intitulada: “A autonomia discente na Educação a Distância”, focou nas competências necessárias aos alunos da EaD. Na avaliação dos discentes, segundo a autora, o PE alcançou seus objetivos ao estimulá-los a refletir sobre a importância da autonomia e ajudá-los a desenvolver um perfil independente.

Sonnenstrahl (2020) investigou a evasão em cursos técnicos subsequentes, na modalidade EaD, do IFNMG). Seu objetivo foi obter informações qualificadas sobre a evasão utilizando a Mineração de Dados. Para o autor, a evasão acarreta prejuízos sociais, institucionais e pessoais. O estudo caracterizou o perfil do discente evadido pela **baixa interação com os materiais, as tarefas e os recursos da Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).** Os resultados da pesquisa revelaram a importância da interação do tutor, para permanência e êxito do discente, no sentido de acolher, estimular, esclarecer dúvidas e fazer com que ele se sinta parte da instituição. O autor recomenda a automação para monitorar interações dos alunos no AVEA, visando potencial redução da evasão e reprovação.

9 O Programa EaD Pernambuco é uma política pública de Educação a Distância da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Foi criado em 2010 com oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em 2022 contava com cerca de 30 mil estudantes matriculados em 11 cursos técnicos profissionalizantes a distância.

A investigação de Tamada (2022) objetivou definir uma metodologia para auxiliar os gestores educacionais na identificação de possíveis riscos de evasão em nove turmas dos cursos técnicos a distância em Informática para Internet, de Finanças e de Administração, ofertadas entre os anos de 2016 e 2019, utilizando para tanto Mineração de Dados Educacionais (MDE)[10]. A investigação revelou que é possível predizer de forma confiável, nos primeiros meses do curso, o risco de evasão, com base no comportamento dos discentes no AVA. Além disso, a adoção dessa técnica pode oferecer suporte aos gestores acadêmicos na tomada de decisões, como a realização de intervenções precoces em que houver risco de evasão.

Verifica-se que o alto índice de evasão apresentado pelos IFs, nos cursos técnicos na Ead foi o principal problema das pesquisas, ressaltando que 66% dos estudos tiveram os IFs como foco.

No Quadro 3, é possível visualizar, na coluna 2, a sumarização dos fatores relacionados à evasão, conforme apurado nessas investigações. Destaca-se que três trabalhos apontaram aspectos externos, de natureza pessoal, como causas da evasão, a saber: Lima (2019), Sonnenstrahl (2020) e Tamada (2022). Entretanto, todas as pesquisas corroboram a presença de fatores internos e externos, abrangendo questões institucionais, pessoais, políticas e econômicas.

1	Ausência de apoio pedagógico e de comunicação	Santos (2021) e Rocha (2022)
2	Ausência de autonomia	Lima (2019); Coelho (2020) e Castro (2021)
4	Organização e gerenciamento do tempo	
4	Falta de infraestrutura e organização nos polos	Carneiro (2020); Santos (2021) e Rocha (2022)
5	Ausência de políticas consistentes de permanência do aluno	Andrade (2020) e Santos (2021)
6	Baixa interação com os materiais, os recursos e as tarefas do AVA	Sonnestrahl (2020) e Tamada (2022)
7	Falta de adaptação ao curso	Carneiro (2020) e Rocha (2022)
8	Falta de materiais impressos	Lima (2019) e Rocha (2022)
9	Limitações dos discentes com o computador	Lima (2019) e Carneiro (2020)
10	Metodologia aplicada	Coelho (2020); Castro (2021) e Rocha (2022)
11	Plataforma inadequada	Carneiro (2020) e Santos (2021)

Quadro 3 – Sumarização dos Fatores Associados à Evasão Identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Fonte: Os Autores.

10 **Mineração de Dados Educacionais (MDE)** é a aplicação de técnicas de Mineração de Dados a dados educacionais com o objetivo de analisar esses tipos de dados para resolver problemas de pesquisa educacional (Barnes et al. 2009 apud Tamada, 2022, p. 50-51).

Na intersecção dos fatores da evasão entre os autores apresentados no Quadro 3, os mais ofensores são: ausência de autonomia, organização e gerenciamento do tempo, falta de infraestrutura e organização nos polos e metodologia aplicada, identificados nas linhas 2, 3, 4 e 10. Outros fatores que também merecem destaque são: ausência de apoio pedagógico e de comunicação, ausência de políticas consistentes de permanência do aluno, falta de adaptação ao curso, falta de materiais impressos, limitações dos discentes com o computador, plataforma inadequada, baixa interação com os recursos e as tarefas do AVA.

Neste estudo foram identificados onze fatores de evasão, dos quais seis são fatores internos, relacionados a instituição. São eles: ausência de apoio pedagógico e de comunicação, falta de infraestrutura e organização nos polos, ausência de políticas consistentes de permanência do aluno, falta de materiais impressos, metodologia aplicada e plataforma inadequada, apresentados nas linhas 1, 4, 5, 8, 10 e 11, respectivamente.

Ainda se reportando ao Quadro 3, foram identificados cinco fatores externos, que são aqueles com variáveis independentes da instituição: ausência de autonomia, organização e gerenciamento do tempo, falta de adaptação ao curso e limitações dos discentes com o computador, citados nas linhas 2, 3, 7 e 9. O fator mencionado na linha 6 do Quadro 3, referente a baixa interação com os materiais, as tarefas e os recursos do AVA, é considerado um fator externo. No entanto, a pesquisa direciona para esse fator, considerando que é analisado apenas o comportamento do discente na plataforma de aprendizagem, por tratar-se de pesquisa com automatização de mineração de dados.

O artigo deve ter no máximo 12 autores (casos especiais serão analisados individualmente). A submissão do artigo deve ser feita preferencialmente pelo primeiro autor, que será denominado autor correspondente, assim como todos os contatos sobre a publicação do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços na democratização do acesso à educação, a evasão – conforme destacado pelos diferentes autores – tem sido um problema presente há décadas no sistema educacional brasileiro e não pode ser encarada como algo natural. É imperativo buscar as razões por trás da evasão e prover meios de trazer esses docentes de volta à escola, assegurando o pleno direito à educação. Com causas tanto internas quanto externas à instituição, esse fenômeno demanda pesquisas sistemáticas, especialmente nos cursos técnicos a distância, onde a pesquisa é escassa, a fim de compreendê-lo e desencadear medidas que minimizem seus índices.

É importante destacar também a falta de estudos relacionados ao abandono nos cursos técnicos a distância. A maioria dos estudos encontrados tem foco nos cursos superiores. De acordo com Dore e Lüscher (2011), no Brasil, existe dificuldade em definir a

evasão, especialmente no ensino técnico. Além disso, as instituições públicas de educação enfrentam dificuldades em coletar os dados da evasão e não têm ações significativas para reduzi-la se tornando ainda mais grave nos cursos à distância.

Concordando com Dore, Sales e Castro (2014), identificar e compreender os indicadores da evasão é essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais e estratégias de combate a essa problemática e dessa forma avançar na qualidade da educação técnica.

Os resultados das investigações evidenciam a necessidade de pesquisar e compreender a evasão, um fenômeno comum nos cenários educativos de EaD, a fim de entender o que leva os discentes a abandonarem os seus estudos, como também propor melhorias para manter o docente na instituição até concluir seu curso.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no desenvolvimento deste artigo. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado do PROFEPT com parecer consubstanciado e aprovado pelo CEP da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) – Nº. 6.921.963 em 01/07/2024.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thiago Machado e. **Evasão nos cursos técnicos oferecidos a distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG no período de 2014 a 2018.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020. Disponível em: https://encurtador.com.br/or1fT Acesso em: 12 out.2023.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: https://encurtador.com.br/CcKX7. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: https://tinyurl.com/ywj7y3bh. Acesso em 18 fev. 2024

BRASIL. MEC.; ANDIFES/ABRUEM/SESu. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** 1996. Disponível em: https://tinyurl.com/mzjad2zy. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. MEC - SETEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica**, Brasília, DF, Brasil: MEC/SETEC, 2014. Disponível em: https://tinyurl.com/4zdduv35 Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério Da Educação Secretaria de Educação Superior. **Relatório-Comissão Assessora Para Educação Superior a Distância**. 2002. Disponível em: https://encurtador.com.br/oSnVn Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. **Indicadores de Gestão**. Disponível em: https://tinyurl.com/3f6u3uhn Acesso e, 14 jan 2024.

BRASIL. **Portaria nº 177, de 30 de março de 2021.** Institui o Programa Brasil na Escola. Disponível em: https://tinyurl.com/4a2u94be. Acesso em: 20 fev. 2024.

CAETANO, Maria Raquel; SCHERER, Renata Porcher. Evasão Escolar e o Direito à Educação no Ensino Médio. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 12, nº1, jan/jul 2023.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

CARNEIRO, Edevaldo Rodrigues. **- Educação profissional: o cenário da evasão escolar no curso técnico em informática para internet - em ead.** 2020. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://encurtador.com.br/or1fT Acesso em: 12 out.2023.

CASTRO. Giliane Nazaré Videira. **Análise do processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos da educação a distância no Instituto Federal Do Amapá – campus Santana**, 2021. Dissertação ((Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, 2021. Disponível em: https://encurtador.com.br/57slJ Acesso em: 12 out.2023.

COELHO, Maria das Graças da Silva Costa. **Evasão, permanência e êxito: um estudo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados a distância no CEFET-MG polo Curvelo.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2020. Disponível em: https://encurtador.com.br/or1fT Acesso em: 12 out.2023.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. **Todos pela educação**. São Paulo. Editora Moderna. 2016. Disponível em: https://tinyurl.com/y4wu38yp acesso em 10 fev. 2024.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais In: DORE, Rosemary(org.) **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília : IFB/CEPROTEC /RIMEPES, p. 379-414, 2014.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva.; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaios: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr. 2017. Scielo. Disponível em: https://tinyurl.com/35cn3b7c. Acesso em: 12 fev. 2024.

FINI, Roberto; HEIJMANS Rosemary Dore; LUSCHER, Ana Zuleima. Insucesso, fracasso, abandono e evasão. *In*: CUNHA, Daisy Moreira *et al*. **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte. Editora PUC Minas, 2013.

FRITSCH, Rosangela e VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão Escolar, a Escola e o Mercado De Trabalho: O que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: **Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR, Curitiba- Paraná. Disponível em: https://tinyurl.com/3ay24jzy. Acesso em 12 jan. 2024.

FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar, mundo da escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do Ensino Médio de escolas públicas. In: DORE, Rosemary et al (Org.). **Educação Profissional e Evasão Escolar**: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Roteiro de Análise de Indicadores Educacionais – abandono e evasão escolar**. 2017. Disponível em: https://tinyurl.com/yc3n6ws5. Acesso em: 27 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 1 - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Keila Marinalva Bento. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante modalidade EaD: um estudo de caso no *Campus* Diamantina do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais,** 2019. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2019. Disponível em: https://encurtador.com.br/or1fT Acesso em: 12 out.2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

ROCHA, Daniel dos Santos. **Materiais Didáticos Do Programa EAD Pernambuco: Implicações de Práticas de Linguagem na Evasão de Cursos Técnicos na Modalidade a Distância**. 2022. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, 2022. Disponível em: https://tinyurl.com/3t4b3e7s. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, Angelimar Santana. **Política de permanência dos discentes da educação profissional tecnológica no ensino médio EAD. 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://encurtador.com.br/or1fT Acesso em: 12 out.2023.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: Moraes, Gustavo Henrique; Albuquerque, Ana Elizabeth M. (orgs.). 5 anos de Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.** INEP/MEC, Brasília, v. 2. 2019.

SONNENSTRAHL, Thiago Siqueira. **Utilização da mineração de dados para identificar a evasão nos cursos ead do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.** Dissertação(Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha** - Santa Maria – RS. 2020. Disponível em: https://encurtador.com.br/or1fT Acesso em: 12 out.2023.

TAMADA, Mariela Mizota. **Predição de evasão de cursos técnicos em EaD através de técnicas de aprendizado de máquina em duas etapas.** 2022. Tese (Doutorado em informática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://encurtador.com.br/or1fT Acesso em: 12 out. 2023.

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO SÉCULO XXI: NEOLIBERALISMO E A REPRODUÇÃO SOCIAL EM BOURDIEU

Data de aceite: 01/07/2024

Lucas Carlos
Graduado em Educação Física (UNESC/2009), Pós-graduação em Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (Dom Bosco, 2011), Graduado em Sociologia (UNINTER, 2022). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Integrante do grupo de pesquisa GEPEFE

RESUMO: Este artigo busca fazer uma análise da Educação Superior. Apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como a formação da Educação Superior pode chegar às camadas menos favorecidas em nossa sociedade? Diante disso, busca-se por meio dos objetivos específicos: Compreender como a Educação superior pode contribuir na qualidade de ensino; Descrever os avanços e dificuldades com as tecnologias de informação e comunicação (TIC); Que agentes conseguem concluir a formação no ensino superior? A partir disso queremos discutir também sobre a própria disponibilidade de tempo a esses agentes em dividir esse tempo entre trabalho, família e estudo. Ao mesmo tempo percebemos também sobre as dificuldades que vão surgindo como a própria pandemia com o Covid 19 e o uso das tecnologias digitais onde se observa a resistência de professores que ainda não dominam as (TIC), sendo uma demanda do atual momento que os agentes precisam estar preparados com várias exigências do mercado de trabalho, sendo ferramentas essências presenciadas nas aulas no período da pandemia. Este artigo tem o emprego do método de pesquisa dedutivo, utilizando-se, também, das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental com consulta às palestras, revistas especializadas e materiais coletados via rede mundial de computadores, tem como metodologia a dedutiva e a técnica aplicada é a bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior-Neoliberalismo-Reprodução social.

THE TRAINING OF HIGHER EDUCATION BETWEEN THE LIMITS AND POSSIBILITIES OF THE 21ST CENTURY: NEOLIBERALISM AND SOCIAL REPRODUCTION IN BOURDIEU

ABSTRACT: This article seeks to analyze Higher Education. It presents the following research problem: How can higher education training reach the less favored layers of our society? In view of this, the following specific objectives are sought: Understanding how higher education can contribute to the quality of teaching; Describe advances and difficulties with information and communication Technologies (ICT); Which agents manage to complete training in higher education? Based on this, we also want to discuss the availability of time for these agents to divide this time between work, family and study. At the same time, we also noticed the difficulties that are arising, such as the pandemic itself with Covid 19 and the use of digital technologies, where the resistance of teachers who have not yet mastered the (ICT) is observed, being a demand of the current moment that the agents they need to be prepared with various demands of the labor market, being essential tools witnessed in classes during the pandemic period. This article employs the deductive research method, also using bibliographical and documentary research techniques, consulting lectures, specialized magazines and materials collected via the World Wide Web. the bibliography.
KEYWORDS: Higher Education-Neoliberalism-Social reproduction.

INTRODUÇÃO

Apesar da expansão das políticas de inclusão, o acesso ao ensino superior brasileiro ainda está restrito a uma parcela pequena da população. Dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, demonstram que somente cerca de 20% da população entre 25 e 34 anos possui um diploma de nível superior no País. De acordo com o mesmo levantamento, 40% dos ingressantes em universidades, em 2019, pertenciam aos 20% da população com maior poder econômico. No mesmo ano, só 5% pertenciam aos 20% mais pobres da população. O acesso à educação superior no Brasil é historicamente limitado a membros pertencentes das classes A e B. “Tem um fenômeno muito antigo no acesso à universidade brasileira, que é o predomínio de uma classe média, classe média alta, branca, frequentadora das instituições particulares de educação básica e isso está sendo desmontado”, contou em entrevista Maria Isabel de Almeida, professora associada do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação (FE) da USP.

Segundo Maria Isabel, é possível notar os resultados das políticas de inclusão econômicas e raciais nas universidades. Recentemente, a USP divulgou que o perfil dos ingressantes da instituição foi constituído de estudantes vindos das escolas públicas, pela primeira vez em sua história. De acordo com a professora, os atuais posicionamentos de membros do Poder Executivo e do Ministério da Educação (MEC) parecem não ter interesse em realizar a manutenção dessas políticas. A professora destaca que, para entender esse posicionamento, é necessário contextualizá-lo na história brasileira.

A atual ideologia do governo parece ser influenciada pela política educacional da ditadura militar, que pregava um ensino voltado para o ensino técnico superior. “Historicamente, o ensino técnico no Brasil, de maneira generalizada, é muito ruim, uma produção de péssima qualidade enquanto proposta formativa, ela não valoriza os sujeitos, não valoriza o trabalho”, afirma a professora, e completa: “Ouvir da boca deste ministro [Milton Ribeiro] que nós deveremos ter uma universidade para poucos e uma formação técnica para o resto, eu acho que é a expressão desse modo de compreender o mundo, dessa ideologia”. Recentemente, o ministro se posicionou, questionando o aproveitamento do ensino superior, devido às dificuldades que os graduandos têm para se inserir no mercado de trabalho.

De acordo com um estudo do Núcleo Brasileiro de Estágios, cerca de 50% dos formandos das universidades afirmaram não estar trabalhando após a faculdade e, dentro da parcela empregada dos participantes do levantamento, somente 20% atuavam dentro da sua área de formação. Para Fernando Coelho, professor de Gestão de Políticas Públicas na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP, o Brasil, desde 2014, passa por uma crise econômica que agrava a taxa de desemprego entre a população, atingindo todos os setores da sociedade. “Parte, obviamente, desse desemprego, afeta pessoas com educação superior que, na ausência de vagas no mercado de trabalho, acabam se deslocando para trabalhos alternativos”, diz o professor. Para Coelho, o cenário de questionamento em torno do ensino superior é outro. Segundo ele, a reflexão está em se os cursos ofertados atendem às demandas tecnológicas e profissionais do País atualmente. De acordo com ele, existe uma concentração de matrícula em torno de alguns poucos cursos — como direito e administração, por exemplo —, sobretudo no mercado de ensino privado. “Talvez a gente tenha que ter maior clareza de uma política de ciência, tecnologia e inovação, em termos de formação na educação superior, de pessoas para os trabalhos do futuro ou mais aderentes com a dinâmica econômica”, afirma Coelho. Coelho reforça que é necessário que se continue a expansão do ensino superior no Brasil, que ainda é baixa em relação a países da própria América Latina. Países como México, Colômbia, Chile e Argentina possuem uma população, entre 25 a 34 anos, com ensino superior completo, respectivamente, de 24%, 30%, 34% e 40%.

A formação no Ensino superior é um caminho desafiador, estamos num momento pós-pandêmico, em que muitos agentes encontraram muitas dificuldades, nossa educação já vem caminhado há algum tempo nesse viés neoliberal, onde todos devem buscar pelo seu próprio esforço, dificultando muitas vezes para concluir o próprio ensino médio, por se sentirem cansados e desmotivados, sendo o ensino superior um caminho bem mais distante.

Conforme (LAVAL, 2004, p. 12)

> As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As "reformas orientadas pela competitividade" tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a "qualidade de trabalho". A padronização dos objetos e dos controles, a descentralização, a mutação do "gerenciamento educativo", a formação dos docentes são, essencialmente, reformas "centradas na produtividade".

[1]

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM PLENO NEOLIBERALISMO

Segundo Luckesi (1990), para entendermos melhor o significado de educação, iremos estudar três tendências filosófico-políticas: educação como redenção; educação como reprodução; e educação como um meio de transformação da sociedade.

A educação como redenção defende que a sociedade é formada por seres humanos que vivem num todo de maneira orgânica e harmoniosa. Com isso, objetiva a conservação social, em busca de uma integração em todo seu contexto. Prioriza a personalidade do indivíduo, assim como, o desenvolvimento de suas habilidades e de suas virtudes (valores) necessárias para convivência no cotidiano. Ela é otimista se tratando do poder da educação sobre a sociedade. A educação tem por finalidade a adaptação da pessoa ao meio em que vive. Essa tendência redentora da educação ainda encontra-se presente.

A educação como reprodução considera a educação como elemento da própria sociedade, dessa forma, à 'reproduz, sendo determinada pelos seus condicionantes econômicos, sócias e políticos. Essa tendência é crítica e ao mesmo tempo reprodutivista. Ela não estabelece um modo de agir para a educação, ela apenas demonstra como atua a educação dentro da sociedade e não como ela deveria atuar. A tendência "crítico-reprodutivista" analisa a prática pedagógica do momento e a projeta para o futuro. Ela é pessimista em relação às mudanças contra a classe dominante, pois no seu entendimento, essas transformações nunca ocorrerão.

A educação como meio de transformação, tem como objetivo compreender a educação como mediação de um projeto social, pretendendo demonstrar que é possível entender a educação dentro da sociedade, trabalhando sempre na perspectiva de democratização. Essa tendência considera como "crítica", julga a possibilidades de agir a partir dos próprios condicionantes históricos. Ela entende a educação dentro dos determinantes sociais, agindo estrategicamente e lutando pelas transformações, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos políticos, sociais e econômicos. (LUCKESI, 1990).

É importante ressaltar nesse momento que estamos vivenciando em nossa Educação Básica, dando ênfase ao Ensino Médio, refletindo a plena razão econômica, onde a educação passa a prestar serviço às empresas, onde somos condicionados aos serviços econômicos, ou seja, não buscamos uma práxis social, vamos continuar a reproduzir mantendo a estruturas como estão.

1 **Disponível:** https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/

Conforme (LAVAL, 2004, p. 03)

> O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão economia. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico.

Na perspectiva de compreendermos esse homem flexível, autônomo estamos caminhando a um viés da competitividade mútua, os próprios sujeitos estarão controlando o outro, sendo antes tarefas dos diretores e gestores. A presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo. (LAVAL, 2004, p. 8).

É importante salientar o verdadeiro sentido da Educação Superior, que professores queremos formar? Que caminhos que nossa educação está seguindo, onde o neoliberalismo está cada vez mais se legitimando. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção". (FREIRE, 1996, p. 25).

Conforme (FREIRE, 1996, p. 25)

> É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

É importante ressaltar que essa troca no processo de ensino e aprendizagem, nos remete ao nosso crescimento, as plataformas digitais novas formas de aprendizagem são importantes, mas cabe também analisarmos e direcionarmos nosso olhar aos influenciadores, onde podem só reproduz algo sem conhecimento de causa, precisamos potencializar nossas políticas educacionais para não sermos vítimas do próprio sistema.

Pesquisadores como Dardot e Laval, em sua obra "A Nova Razão do Mundo" adverte que o neoliberalismo é uma racionalidade, a qual modela o sujeito a ser responsável como se fosse uma empresa, acirando o individualismo, a competição. Todavia a BNCC, veio com o congelamento em 20 anos de gastos na área educacional pública sob o manto da Emenda Constitucional nº 95/2016, que representa um retrocesso frente ao ensino de qualidade, uma vez que estabelece congelamento e redução dos gastos em todos os âmbitos educacionais. Temos uma BNCC, a qual teve uma análise crítica ímpar pelos doutores Muller e Cechinel (p.115,2022), na sua obra Formação Espetacular, a qual passou a transcrever:

Para além do âmbito estritamente econômico, a observância de regras impostas pela organização ao Brasil pode ser percebida na esfera educativa a partir de recomendações específicas e pela interferência em políticas públicas educacionais, mais bem explicitadas pela tríade "trabalho, educação e qualificação profissional", permeada pelo nó górdio da relação entre competências e habilidades em todos os níveis educacionais.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

As aulas de EF no período da pandemia também buscam uma aceleração no uso das ferramentas digitais, ambientes virtuais e tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação dos professores. Em relação ao tema em questão, as TIC em tempos de Covid-19 e EF, Diaz Barahona, Molina-Garcia e Monfort-Pañego (2020) realizaram uma análise sobre o e a conhecimento e a intencionalidade didática no uso de TIC dos professores da EF, constatando que a grande maioria dos profissionais da EF tem uma atitude positiva em relação às tecnologias de informação e comunicação, adquirindo o compromisso de treiná-los com o objetivo de promover a inovação didática pedagógica.

Por outro lado, Piedra (2020) analisou o uso de redes sociais da EF em tempos de Covid-19, encontrando diferentes pessoas que usaram redes como Instagram, Youtube ou Tik Tok para anunciar atividades desafiadoras ou exercícios físicos com objetivos para a EF. No entanto, o autor destaca que grande parte da produção de vídeos ligados à EF foi feitas por influenciadores, algo muito perigoso. Nesse sentido é importante ressaltar a importância de políticas educacionais para a formação continuada dos professores para o uso das TIC proporcionando uma didática eficiente.

Em outro estudo, que trata de EF para crianças em casa, Burgueño et al. (2020) desenvolveram uma proposta didática (flexível e possível de acordo com cada grupo escolar) para que os alunos realizem o EF de casa, mantendo a idiossincrasia do próprio sujeito e respeitando o currículo. Neste sentido, e levando em conta diversos aspectos que podem favorecer ou dificultar as atividades propostas (espaço da casa, número de parentes, materiais, etc.), os autores indicam atividades relacionadas a desafios e ações motoras, como, por exemplo: Individual em ambientes estáveis; fazer movimentos com papel higiênico com material doméstico; em situação de cooperação, com ou sem oposição; em situação de natureza artística ou expressão; se disfarçar para fazer um vídeo etc.

Dessa forma, a proposta didática apresenta forma de desenvolver o tema EF envolvendo, sempre que possível à própria família; um aspecto relevante para que os alunos mantenham sua vontade e motivação para realizar atividade física. Podemos destacar a conformidade com as indicações propostas por Gonzáles (2020).

Nesta linha de compreensão podemos evidenciar a importância de utilizarmos os materiais para as aulas de EF, como alternativas, sendo que num momento de pandemia, muitas famílias tiveram dificuldades como perda de empregos, familiares etc., sendo assim nessa linha de cooperação as aulas buscam alternativas iguais, proporcionando um cenário igualitário.

Em suma podemos pensar sobre a educação superior, e as dificuldades em que os agentes têm ao chegar numa faculdade, como pudemos perceber na própria pandemia e suas mazelas, como continuar investido na formação continuada sem o capital econômico? Acreditamos que é preciso políticas educacionais para possibilitar aos agentes a continuidade na formação docente.

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem influenciado diretamente todas as áreas de atuação humana. Em tempos pós-modernos, evidenciam-se novos contextos de mundo, em que se busca promover a participação e a emancipação do ser humano de forma democrática. As transformações nos processos de produção, comunicação e interação refletem diretamente no campo da educação. Nos espaços escolares, encontram-se as chamadas gerações Y e Z ou "nativos digitais", conhecidas como geração da Internet, fruto de um período de grandes avanços tecnológicos. Usuários de recursos midiáticos de interação social conectam-se frequentemente a redes sociais, com acesso livre a informações e conteúdos didáticos. Interagem virtualmente, mas não com a formalidade comum ao contexto do universo acadêmico.

Os ingressantes nos cursos superiores exigem processos educacionais mais interativos, com o uso de tecnologias que atendam à realidade social e ao mercado de trabalho. As instituições de ensino, em especial as universidades, têm a responsabilidade de formar indivíduos com as competências necessárias para atuar na sociedade do conhecimento e devem ser comprometidas em responder às demandas sociais, de acordo com o seu momento histórico. É fundamental adequar-se às inovações e acompanhar a evolução da tecnologia e da ciência em todos os setores. Para isso, faz-se necessário capacitar seus professores para que possam lidar com estas mudanças cada vez mais desafiadoras, evidentes e necessárias.

As Instituições de Ensino Superior (IES), em geral, têm infraestrutura relacionada ao uso de (TICs) e contam, em sua maioria, com o portal do campus para atender os acadêmicos e docentes com diversos serviços on-line integrados. No contexto didático-pedagógico, observam-se vários movimentos de inclusão de tecnologias no fazer pedagógico. As metodologias ativas e inovações pedagógicas com a inserção de tecnologias no processo de aprendizagem são promovidas nas formações continuadas que ocorrem regularmente. São disponibilizados aos docentes e discentes laboratórios de informática, a Rede Internet e a Web 2.0, lousas digitais interativas (LDI), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mesas digitalizadoras e softwares educacionais. Essas tecnologias possibilitam a gravação e o acesso a video aulas, web conferências, produção de conteúdos digitais, acesso a recursos educacionais abertos (REAs), entre outros, que podem ser utilizados em cursos presenciais e na modalidade de Educação a Distância (EaD). Nas salas de aula virtuais, podem ser utilizadas ferramentas de comunicação e interação on-line e off-line, com espaço para a publicação de trabalhos e materiais didáticos diversos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se que a simples utilização de tecnologias não garante mudanças nestes processos. [2]

2 Disponível em: https://www.unesc.net/portal/resources/files/tecnologias/20digitais/20na/educacao%20superior

A REPRODUÇÃO NOS CONCEITOS EM BOURDIEU

Na perspectiva de compreendermos melhor nossa sociedade, analisando como ela vai se construindo, reproduzindo e mantendo as estruturas sociais estruturadas, em que os agentes não conseguiram uma ascensão social, por falta de esforço ou a própria meritocracia como assim colocam, essa inquietação nos fez buscar por meio da pesquisa nas escritas de Bourdieu, como esse processo vem se reproduzindo, principalmente nas escolas e refletindo na própria sociedade ao encontro das desigualdades sociais e escolares a na formação superior, onde observamos nos filhos de agricultores, operários, povos indígenas, negros etc., os que menos têm acesso e oportunidade em prol da formação secundária.

Conforme Valle (2014, p. 23)

> [...] A compreensão das desigualdades escolares; hoje, tanto quanto a 50 anos, se aposta no ideal meritocrático porque se acredita que são os dons e a desempenho escolar que possibilitam a cada um melhorar sua situação social; hoje, mais do que há meio século, apesar da paisagem educacional ter modificado consideravelmente, esta obra figura como leitura imprescindível quando se trata de desvelar lógicas de reprodução social, historicamente dissimuladas pelo poder simbólico exercido pela escola.

É importante ressaltar, parafraseando com a autora, percebemos que ao longo dos anos, apenas reproduzimos, quando falamos em democracia, estamos dizendo que cada pessoa é responsável de melhorar sua situação social, porém existem as desigualdades escolares, os dominantes possuem as melhores escolas no ensino privado, mesmo que as classes mais inferiores tenham direito a escola, não funcionam como regra, as condições objetivas não são as mesmas e o sistema de reprodução continua.

Conforme Nogueira/Catani (2015, p.9),

> Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal "natural". Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber.

Podemos fazer uma analogia com o pensamento do autor, e compreender que a classe dominante vai valorizar os alunos com o maior capital cultural, no sentido que a escola entende por capital cultural, os alunos que não vivenciaram por meio das relações sociais, serão classificados como os excluídos, podemos dar ênfase pela forma de falar, se vestir assim como os ambientes que frequentam. A sociedade em si pode jogar a responsabilidade para a meritocracia, um termo delicado quando fazemos uma contextualização histórica e conhecermos os interesses de classe e como vem se reproduzindo na própria herança cultural herdada pelos seus familiares.

> [...] as crianças de origem culturalmente rica herdam essa riqueza na forma de disposições incorporadas que são reconhecidas e valorizadas tanto por professores quanto pelos procedimentos institucionais do campo educacional. Esses alunos parecem mais inteligentes e mais articulados para seus professores porque eles “falam a mesma língua” e porque o conhecimento e as habilidades culturais valorizadas e recompensadas no sistema educacional são aqueles que essas crianças experimentaram e adquiriram em casa. Talvez os pais delas tenham lido os livros que são ensinados nas aulas de Literatura ou ouvido as músicas que aparecem no programa escolar. Certamente, os pais delas foram bem-sucedidos na escola antes delas e são capazes de ajudar com seus trabalhos escolares. (BOURDIEU, 2018, p. 129)

Por meio dessa herança, busca-se a compreensão das aulas em tempos de pandemia, analisando as desigualdades escolares e o impacto com a própria aprendizagem. Entretanto, compreender essa realidade nos permite desvelar o que está escondido em nossa sociedade no sentido de usar o termo meritocracia sem conhecer as condições objetivas na própria realidade de cada família, formando assim camadas distintas pela forma de falar, se vestir e locais onde convivem, formando assim as diferenças culturais por distinção.

> A luta por distinção é mais um contexto onde os habitus de classe distintos são formados. Os grupos se formam, em parte, através do cultivo de características de distinção e sinais de “superioridade”. Entretanto é preciso notar que isso já pressupõe um certo grau de identificação e interação “de grupo”. Isso não pode ser um efeito de simplesmente ocupar a mesma posição social, já que muitos marcadores da distinção são arbitrários e só se tornam significativos quando há um acordo sobre seu significado, que é então comunicado as partes relevantes. (BOURDIEU, 2018, p. 131)

É importante salientar que os indivíduos vão criando seus habitus e se distinguindo dos demais sendo de uma forma natural e na própria divisão de classes. Diante disso, em nossa realidade escolar também vamos encontrar essas diferenças de classes no próprio capital cultural, sendo os agentes das classes com o capital cultural e econômico mais elevado, vão se distinguindo, ou seja, lugares que frequentam viagens de estudo para outros países, shopping etc. tudo isso é fator determinante para a própria formação.

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. (BOURDIEU, 2018, p. 92).

A compreensão desses elementos contribui para o desvelar dá própria construção do conhecimento, analisarmos as diferenças de capitais e as desigualdades escolares no período da pandemia onde se destaca mais.

> Compreende-se que esse sistema encontra sua pena realização no concurso, que assegura perfeitamente a igualdade formal dos candidatos mas que exclui pelo anonimato as desigualdades reais diante da cultura. Os defensores da agregação podem legitimamente arguir que, em posição a um sistema de seleção fundado na qualidade estatutária e no nascimento, o concurso oferece a todos chances iguais. Isso é esquecer que a igualdade formal que o concurso assegura apenas transforma o privilégio em mérito pois permite que a ação da origem social continue se exercendo, mas por vias mais secretas. (BOURDIEU, 2018, p.92/93).

Na perspectiva de desvelar essa igualdade formal dos agentes, onde todos tem as mesmas condições e o próprio mérito que vai definir sua posição social, em que estamos desvelando esse processo em sua origem. A política escolar das democracias populares pode atender a favorecer [...] no ensino superior e o sucesso nos exames dos filhos de operários e agricultores. Mas o esforço pela busca de igualdade continuará existindo enquanto as desigualdades não forem quebradas em prol de ações pedagógicas consistentes e eficazes. (BOURDIEU, 2018).

> As classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar de carismática (pois valoriza a "graça" ou "dom") uma legitimação de seus privilégios culturais que são assim transformados de herança social em graça individual ou mérito pessoal. Assim dissimulado, o "racismo de classe" pode se exibir sem jamais aparecer. Essa alquimia se realiza ainda melhor quando, longe de lhe opor uma outra imagem do sucesso escolar, as classes populares retomam por sua conta o essencialismo das classes altas e vivem sua desvantagem como destino pessoal. (BOURDIEU, 2018, p. 95)

Na compreensão das diferenças de classe e as desigualdades escolares, constatamos certa incerteza de como funciona o atual sistema. Na perspectiva de desvendar esse privilégio cultural onde às classes beneficiadas, que mais utilizam do próprio sistema de ensino, se legitimam no seu sucesso como dons naturais e pessoais: essa ideologia esconde as desigualdades sociais diante da escola e da cultura, fazendo os agentes de classes baixas acreditarem que seu fracasso seja por falta de dons, tirando conclusões precocemente sem uma contextualização e informação do próprio sistema. (BOURDIEU, 2018).

> Assim, cada progresso no sentido da racionalidade real, quer se trate da explicitação das exigências recíprocas dos professores e dos estudantes ou ainda da melhor organização dos estudos para permitir aos estudantes das classes desfavorecidas superar suas desvantagens, seria um progresso no sentido da equidade: os estudantes originários das classes baixas, que são os primeiros a sofrer com todos os vestígios carismáticos e tradicionais e que estão mais que os outros inclinados a tudo esperar e a tudo exigi do ensino, seriam os primeiros a se beneficiar d um esforço para levar a todos esse conjunto de "dons" sociais que constituem a realidade do privilégio cultural. (BOURDIEU, 2018, p. 100/101).

Compreende-se assim que para os estudantes de classes mais baixas pudessem superar essas desvantagens no sentido da equidade, aprendendo os mesmos conteúdos, desvelando conclusões de não serem privilegiados com "dons" para uma vida de sucesso intelectual. "O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais". (BOURDIEU, 2015, p.55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o covid-19 tem contribuído para muitas mudanças em nossa sociedade, mudanças essas nas estruturas públicas e privadas em todo o mundo. Acelerou o desenvolvimento de tecnologias e possibilitou a distribuição delas para diferentes camadas da sociedade que, talvez levassem mais alguns anos pra receber equipamentos, treinamentos e rede. Entretanto podemos observar o avanço das tecnologias, sendo necessário que também avançamos em direção da “alfabetização digital” por meio de políticas educacionais.

No campo docente, a pandemia fez com que os educadores tivessem que se reinventar, buscar outras formas no processo de ensino aprendizagem. No caso da EF, onde a participação mútua é de extrema importância na perspectiva dos objetivos da disciplina, buscaram-se descobrir formas diferentes, atividades com pouco contato, fazendo apenas com pessoas da própria casa e com materiais alternativos.

O Novo Ensino Médio chegou, aos poucos vai se estruturando, o neoliberalismo na compreensão de mostrar a liberdade, esconde os mecanismos que mantém as suas estruturas bem protegidas, queremos fazer essas reflexões a fim de buscar a valorização do ensino público, queremos um Estado comprometido com nossa Educação, não podemos permitir que o setor privado num viés de lucratividade vai estender as mãos aos mais necessitados de nossa sociedade, já conhecemos que caminho vai se direcionar, jogando a responsabilidade aos agentes que muitas vezes incorporam como não capazes de ascender socialmente, acreditando que não tenha capacidade de pensar, sonhar que pode ter uma profissão digna onde só a classe dominante prevalece como legitimada. É um momento de reflexão, desvelar o que parece natural, conhecendo as estruturas sociais e sua reprodução coercitiva nesse caos presenciados até os dias atuais.

Assim nossos alunos se formem como sujeitos competitivos, sendo que a troca de informações é essencial para ampliarmos nossos conhecimentos. É importante salientar que a pandemia fez com que tivéssemos um novo olhar social, aprendemos ter mais empatia e solidariedade com nosso próximo, muitas famílias além de perderem seu trabalho e familiares, tiveram que buscar outros meios para manter suas necessidades básicas e sua própria sobrevivência. Quando analisamos um país que caminho a passos rápidos para o Estado mínimo com o neoliberalismo em pleno vapor, estamos também percebendo já no retrovisor escolar, que ele está chegando, por meio de temas e atividades escolares, os agentes já vão se construindo como seres autônomos, no sentido de polivalentes, que busquem sua própria autonomia social formando um sujeito meritocrático, que luta e busca sua Ascenção social.

Nesse sentido, é necessário continuar avançando em estudos que possibilitem analisar as diferentes estratégias de interação, seja remotamente ou presencial. Caso não seja necessário que a população em geral utilize essas estratégias, ou seja, se não tivermos confinado novamente, pelo menos podemos oferecer às pessoas que tem temporariamente não podem estar presentes nas Escolas ou Universidades recursos educacionais adequados.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre: **Escritos de educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre: **conceitos fundamentais** / editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BOURDIEU, Pierre: **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. – 2. Ed. – Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOUDIEU, Pierre: **Os usos da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**/ texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BURGUEÑO. et al. Eucación Física de calidad em casa para niños: Uma propuesta de aplicación curricular em Educación Primaria. **Journal of Sport and Health Research**, v,12, n. 2, p. 270-287, 2020. Disponível em: https://recyt.fecyt.es/index.php/jshr/article/view/80564. Acesso em: 03/01/2023.

BOURDIEU, Pierre: PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. Ed., Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1992.

DÍAZ BARAHONA, J.; MOLINA-GARCIA, J.; MONFORT-PAÑEGO, M. El conocimiento y la intencionalidade didáctica em el uso de TIC del professorado de educación física. Retos, Barcelona, n. 38, p. 497-504, 2020. Disponível em: https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74370. Acesso em: 03/11/2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GARAY, C.C. I. Las cinco pandemias más letales de la historia de la humanidade. **National Geographic**, Madrid, 2020. Disponível em:

https://www.nationalgeographie.es/historia/2020/11/cinco-pandemias-mas-letales-de-historia-dehumanidad. Acesso em: 02/01/23.

https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/

https://www.unesc.net/portal/resources/files/tecnologias/20digitais/20na/educacao/superior.

GONZÁLES ARÉVALO, C. Mesa 4 – EF em distanciamento físico. OPOS PILIS, 2020. 1 vídeo. (192 mim). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iHrvXGD9NO0. Acesso em: 03/01/23

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.;22cm.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação. São Paulo:** Cortez, 1994.

PIETRA, J. Redes sociales en tiempos del COVID-19. **Sociologiá del Deporte**, Sevilla, v.1, n. 1, p. 43, 2020. Disponível em: https://www.upo.es/revistas/index.php/sociologiadeldeporte/article/view/4998. Acesso em: 16/out.2021.

A GINÁSTICA NOS LIMÍTROFES DE SÃO ROQUE/ SP MEDIANTE AS ESTRUTURAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Data de aceite: 01/07/2024

Vivian Mesquita Gomes
UNISO Universidade de Sorocaba Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba, Brasil. Mestre em Educação
http://lattes.cnpq.br/5388977553321114

RESUMO: Objetivo: Identificar os tipos de Ginásticas apresentados nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física (E.F.) na região de São Roque/São Paulo. **Metodologia:** A partir do levantamento de 17 matrizes curriculares de cursos de licenciatura em E.F., em funcionamento no ano 2020, foi feita a classificação da presença/ausência da disciplina de Ginástica. As categorias da Ginástica foram classificadas em oito grupos - Acrobática, Aeróbica, Artística, Para Todos, Rítmica, Trampolim, seguindo como referência a Federação Internacional de Ginástica (FIG) e, Ginástica e Não Contém, criadas como complemento pela pesquisadora. **Resultados e discussão:** Os grupos com maior recorrência de disciplinas de Ginástica nos documentos pesquisados foram: "Ginástica" e "Ginástica Artística". Observamos divergência em relação à quantidade de disciplinas gímnicas oferecidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região. Há IES que apresentam apenas uma disciplina gímnica enquanto outras trabalham até seis tipos de ginástica na formação inicial. Houve também convergência das IES que apresentaram uma disciplina gímnica, apontando uma abrangência generalizada do conteúdo. **Considerações Finais:** A diversificação das modalidades gímnicas pode dar valor à ampliação de conhecimentos e práticas corporais se forem desenvolvidas de forma contextualizada e analisada criticamente. Para tanto, saber como e se acontece o desenvolvimento desse componente curricular nas formações depende de outras pesquisas, tornando imprescindível investigação a respeito da formação inicial de professores de E.F.

PALAVRAS-CHAVE: Ginástica. Formação inicial. Educação Física.

GYMNASTICS IN THE CURRICULAR STRUCTURES OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSES IN THE BORDERS OF SÃO ROQUE

ABSTRACT: Objective: To identify the types of Gymnastics presented in the curricular matrices of Physical Education (PE) courses in the São Roque/São Paulo region. **Methodology**: Based on a survey of 17 curricular matrices of Physical Education degree courses in operation in 2020, the presence/absence of Gymnastics was classified. Gymnastics categories were classified into eight groups - Acrobatic, Aerobic, Artistic, For All, Rhythmic, Trampoline, following the International Gymnastics Federation (FIG) as a reference, and Gymnastics and Does Not Contain, created as a complement by the researcher. **Results and discussion**: The groups with the greatest recurrence of gymnastics disciplines in the documents researched were: “Gymnastics” and “Artistic Gymnastics”. We observed a divergence in the number of gymnastics subjects offered by Higher Education Institutions (HEIs) in the region. Some HEIs offer only one gymnastics subject, while others offer up to six types of gymnastics in their initial training. There was also a convergence of HEIs that had one gymnastics subject, indicating a generalized coverage of the content. **Final considerations**: The diversification of gymnastic modalities can give value to the expansion of knowledge and body practices if they are developed in a contextualized and critically analysed way. To this end, knowing how and if this curricular component is developed in training courses depends on further research, making it essential to investigate the initial training of PE teachers.
KEYWORDS: Gymnastics.Initial training.Physical Education.

LA GIMNASIA EN LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES DE LOS CURSOS DE PREGRADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SÃO ROQUE

RESUMEN: Objetivo: Identificar los tipos de Gimnasia presentados en las matrices curriculares de los cursos de Educación Física (EF) en la región de São Roque/São Paulo. **Metodología:** A partir del relevamiento de 17 matrices curriculares de carreras de Educación Física en funcionamiento en 2020, se clasificó la presencia/ausencia de Gimnasia. Las categorías de Gimnasia fueron clasificadas en ocho grupos - Acrobática, Aeróbica, Artística, Para Todos, Rítmica, Trampolín, siguiendo como referencia la Federación Internacional de Gimnasia (FIG), y Gimnasia y No Contiene, creado como complemento por el investigador. **Resultados y discusión:** Los grupos con mayor recurrencia de disciplinas gimnásticas en los documentos investigados fueron: “Gimnasia” y “Gimnasia Artística”. Observamos una divergencia en el número de asignaturas de gimnasia ofrecidas por las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) de la región. Algunas IES ofrecen sólo una asignatura de gimnasia, mientras que otras ofrecen hasta seis tipos de gimnasia en su formación inicial. También hubo una convergencia de IES que tenían una sola asignatura de gimnasia, lo que indica una cobertura generalizada del contenido. **Consideraciones finales:** La diversificación de las modalidades gimnásticas puede dar valor a la ampliación de conocimientos y prácticas corporales si se desarrollan de forma contextualizada y analizada críticamente. Para ello, saber cómo y si este componente curricular se desarrolla en los cursos de formación depende de nuevas investigaciones, por lo que es esencial investigar la formación inicial de los profesores de educación física.
PALABRAS CLAVE: Gimnasia. Formación inicial. Educación Física.

INTRODUÇÃO

A formação inicial é uma dentre diversas experiências que podem inspirar a atuação dos professores na unidade escolar. É a partir dessas experiências adquiridas no percurso dessa fase profissional que o professor constrói, na maioria das vezes, suas características e possibilidades de atuação.

No que descreve o Cap. III, art. 7.º da Resolução CNE/CP 1/2019, destaco o item II, dentre os XIV princípios norteadores destinados à Formação Inicial de professores:

> II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (BRASIL, 2019, p.4).

De maneira que a Educação Física (E.F.) como componente curricular da escola objetiva socializar os conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal (MARIANO, *et al,* 2019). Betti e Gomes-da-Silva (2019) reforçam as preocupações com relação aos objetivos curriculares a serem traçados pelos professores de E.F. por ser algo amplo e complexo.

Atribuindo às Universidades e às Faculdades o importante papel de capacitar o profissional em suas potencialidades de criação e reflexão para essa diversidade. E tais conhecimentos da área são indiscutivelmente extensa, tal qual, a identidade do profissional de E.F. articula-se pela relação humana, social, biológica e ambiental, além dos conhecimentos científicos, tecnológico, cultural, técnico-instrumental e didático-pedagógico que precisam ser oferecidos na formação inicial. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016).

Analisando a Ginástica, ela está presente nos currículos como eixo central dessa formação específica desde a primeira metade do século XX (RAZEIRA *et al.*, 2016), confirmando sua relevância no âmbito acadêmico-científico nas últimas décadas do mesmo século (MENEGALDO *et al.,* 2022). Entretanto, Mariano *et al.* (2019) reforçam a necessidade deste conteúdo ser mais presente no currículo vivenciado.

Entende-se que se faz necessário, por meio de uma compreensão regionalizada, saber quais ginásticas estão sendo ministradas nos cursos de licenciatura dessa área de conhecimento, com o intuito de compreender a amplitude de possibilidades que esse conteúdo pode estar sendo ministrado na Educação Básica.

Vários estudos apontam as ginásticas como propulsoras das ações motoras básicas para o desenvolvimento das capacidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Além da importância motriz que a ginástica comprova, compete ampliar a atenção para as diferentes situações de movimentos, como estão sendo resolvidas e apreciadas pelos alunos. Essa prática corporal pode propiciar condições favoráveis de aprendizagem em distintos campos de experiência.

Verificar as Ginásticas na formação do professor de E.F. pode aproximar resultados em relação ao que se aprende e ao que se ensina. Desta maneira, esse estudo tem como objetivo: Identificar os tipos de Ginásticas apresentados nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em E.F. na região de São Roque/SP, para saber quais estão sendo priorizadas na formação dos futuros professores dessa área.

MÉTODO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo descritiva, já que visa compreender o fenômeno Ginástica no âmbito educacional mediante descrição, interpretação e comparação dos dados coletados. A interpretação desses dados se fundamentou numa Análise de Conteúdo, pois, de acordo com Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), este método viabiliza analisar dados provenientes de mensagens escritas que podem vir da literatura, de documentos ou dos discursos dos sujeitos. Nas pesquisas qualitativas, o referencial se faz com a presença ou com a ausência de características de um dado fragmento.

Para saber qual ginástica está ou não sendo ministrada no Ensino Superior, nos aproximamos do local a que pertencemos, ou seja, São Roque, interior de São Paulo - Brasil. Para tanto, se fez necessário conhecer primeiro, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em E.F., por meio de uma pesquisa ampliada centrada no estado de São Paulo, partindo dessa para a outra que se afunilou à realidade local. Para os procedimentos técnicos de campo foram utilizados coleta de dados documentais, com foco nas estruturas curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) dos cursos de licenciatura em E.F., especificamente do estado de São Paulo e dos municípios confinantes de São Roque.

São Roque é um município ligado à capital do estado de São Paulo por meio de duas rodovias: Castelo Branco SP-280 e Raposo Tavares SP-270. Seus municípios confinantes são: Sorocaba, Cotia, Itapevi, Ibiúna, Vargem Grande Paulista, Araçariguama e Mairinque.

Embora este estudo não exigisse o contato direto com os participantes e nem o consentimento por parte dos sujeitos devido aos procedimentos adotados, a pesquisa foi amparada por um estudo mais amplo feito pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar GEPEFE. Como parte de uma pesquisa tipo "guarda-chuva", denominada "Formação e atuação de professores de E.F.", financiada pelo edital Observatório da Educação, apoiada pela CAPES e INEP/MEC, aprovada pelo CEP/UFTM, sob o número 2565. O objetivo do estudo desenvolvido pelo GEPEFE era compreender como se dava a formação do licenciado em E.F., no período de 2010 a 2016. Além disso, o grupo levantou apontamentos sobre a atuação do professor de E.F. em escolas de Educação Básica, pertencentes a uma Diretoria de Ensino da cidade de São Paulo (MONTEIRO; NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016; NISTA-PICCOLO, 2010, 2011; NISTA-PICCOLO; SIMÕES; OLIVEIRA, 2015; RUSSO, 2010).

A partir dos documentos coletados das 188 IES, pelo GEPEFE, entre 2010 a 2016, analisaram-se as matrizes curriculares em busca dos tipos de ginásticas que eram oferecidos ou não.

Em seguida foram separadas todas as titulações que faziam menção às disciplinas gímnicas que apareciam nas matrizes curriculares e organizadas em tabelas. Constatou-se 137 nomenclaturas diferentes, do tipo: Treinamento em Ginástica Artística, Teoria e Prática do Desporto Individual-Ginástica Rítmica Desportiva, Teoria e Prática do Ensino das Atividades Gímnicas e Rítmicas, entre outras. Algumas delas se referem às terminologias antigas de ginástica, outras se reportam às metodologias das ginásticas, princípios e fundamentos gímnicos ou teoria e prática de ginástica, como também ginástica I, II, III, e até mesmo junção de duas ou mais ginásticas na mesma disciplina. Barbosa-Rinaldi (2005) já havia confirmado esta diversidade não apenas nas denominações das disciplinas, mas nos objetivos e nos métodos. Essa divergência nos nomes das disciplinas também foi apontada no estudo realizado por Almeida *et al*. (2010), alertando que isso pode abrir margem para diversas interpretações nesse fenômeno.

Bardin (1977) nos orienta explorar os materiais, descrevendo as informações contidas nos documentos, no caso desse estudo, nas estruturas curriculares das disciplinas gímnicas, partindo da organização das tipologias gímnicas. A descrição utilizada foi a analítica, que de acordo com a autora (1977, p.34), "[...] funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Esse estudo foi realizado em duas etapas, na primeira, encontrada na dissertação de Gomes (2021), com foco nos documentos colhidos pelo GEPEFE das 188 IES, com acesso a 154 matrizes curriculares e 67 ementas, a qual norteou a segunda etapa, interesse do artigo em questão. Nesta, de um total de 17 IES levantadas, conseguiu-se obter todas as matrizes curriculares e 12 ementas. Os primeiros dados coletados pelo GEPEFE condizem aos anos de pesquisa dentre 2010 – 2016, a seguinte foi realizada em 2020. As matrizes curriculares de algumas instituições de São Roque já tinham sido levantadas na primeira etapa, mas os tempos não são os mesmos, há sempre mudanças e reestruturações dos cursos, o que possibilitou cruzar alguns dados e até compará-los, contudo, aproveitaram-se os códigos de identificação das IES. A fim de classificar estes títulos gímnicos, tanto as ementas quanto as matrizes curriculares foram analisadas, para que, por meio das definições, fosse possível agrupar os temas. Houve casos em que disciplinas que tratam dos mesmos conteúdos são nomeadas de formas diferentes, assim como disciplinas com nomes iguais que expressam conteúdos diferentes.

Para o tratamento da análise, chegamos às representações gímnicas mais frequentes nos cursos através da condensação da análise descritiva e explicativas encontradas em algumas ementas e nas matrizes curriculares, as quais foram organizadas em quadros contemplando as 17 IES, apresentados nos resultados desta pesquisa.

Ao investigarmos e elencarmos as Faculdades e Universidades que oferecem curso de licenciatura em E.F., dentre os municípios confinantes de São Roque e que estavam em funcionamento é percebido que algumas IES dos municípios vizinhos se repetiam. Ou seja, a mesma instituição tem *campus* em mais de uma cidade, tanto as físicas, em estudo presencial ou semipresencial, quanto os polos para estudos à distância. Assim, aplicamos outro critério de inclusão: não repetir as instituições, pois as IES com mais de um *campi* seguiam a mesma matriz curricular.

De início foi realizada uma busca virtual das IES da região, a saber, quantas, quais são, e ainda um levantamento dos possíveis contatos. Após conseguirmos contatar os coordenadores dos cursos, foi solicitado o plano de ensino das disciplinas de Ginástica através de uma carta convite, com a intenção de esclarecer a natureza da pesquisa, os objetivos, procedimentos. Identificamos 17 IES com cursos de licenciatura em E.F. ativas na região de São Roque. Destas, 10 oferecem seus cursos desta licenciatura somente no formato EaD, duas unicamente no presencial, uma que disponibiliza tanto no presencial quanto no EaD, outra que se apresenta no semipresencial e no EaD e ainda há três que estendem a formação pelas três modalidades: EaD, presencial e semipresencial.

O método adotado para tratar as matrizes curriculares foi à técnica de análise temática ou categorial, baseada em Bardin (1977). Segundo a autora, servir-se da análise temática “quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (BARDIN, 1977, p. 77), consiste em descobrir a frequência de aparição, dando significado ao objetivo escolhido. Neste estudo a classificação das Ginásticas ocorreu devido às suas identificações explícitas nos documentos ou, quando neles, através de mensagens, por meio de condensação correspondente à determinado tipo de ginástica.

Para identificá-las pautamo-nos naquelas consolidadas pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), que são: Ginástica Artística (G.A.) Masculina e Feminina, Ginástica para Todos (G.P.T.), Ginástica Rítmica (G.R.), Ginástica Acrobática (G.ACRO.), Ginástica de Trampolim (G.TRA.), Ginástica Aeróbica (G.AE.) e *Parkour*.

Foi preciso mapear os tipos de ginástica ministradas nos cursos e a quantidade de vezes que a modalidade gímnica aparecia, o que nos levou a observar o fenômeno investigado – a Ginástica em questão.

A organização compreendeu escolhas pertinentes que distinguem as características do material e, de acordo com Bardin (1977), esse processo se torna crucial tanto para a ausência quanto para a frequência que aparecem os registros.

A descrição se deu conforme os dados contidos nos materiais recebidos, matrizes curriculares e ementas. Ao analisarmos as matrizes curriculares que fazem menção ao universo gímnico destas 17 IES, constatamos 18 nomenclaturas diferentes, algumas ainda com nomenclatura antiga, no caso a Ginástica Geral (G.G.) e Ginástica Olímpica (atualmente G.P.T. e G.A.), algo constatado também nos estudos de Almeida *et al.*(2010), Barbosa-Rinaldi (2005) e Menegaldo *et al.* (2022), fato semelhante à primeira etapa da pesquisa.

O agrupamento ocorreu de acordo com a titulação e/ou descrição das disciplinas pertencentes ao conteúdo Ginástica nos documentos. Àquelas que, em sua apresentação, descreviam a modalidade específica dentre as ginásticas federadas, as classificamos de acordo à FIG, contudo, não encontramos em nenhum documento a nomenclatura delimitando G.A. Feminina ou G.A. Masculina, sendo assim categorizou como G.A. apenas. No entanto, se apontada "G.G." ou "Ginástica", mas na sua descrição direcionava aos saberes gerais da ginástica como histórico e evolução, métodos e modalidades ou movimentos aplicados à ginástica, consideramos ginástica em geral, organizadas como "Ginástica"; o que ocasionou o surgimento de uma categoria a parte das relacionadas à FIG, não obstante teve aquela que não constou quaisquer nomenclatura/modalidades gímnicas.

Foi possível reduzir as terminologias em: Não consta nenhuma disciplina gímnica na matriz – **N/C**; ginástica em geral – **Ginástica**; Ginástica para Todos – **G.P.T**; Ginástica Artística – **G.A**; Ginástica Rítmica – **G.R**; Ginástica Acrobática – **G.ACRO**, Ginástica de Trampolim – **G.TRA** e Ginástica Aeróbica – **G.AE**.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A identifica*ção ocorreu co*m as letras IES, para as Instituições de Ensino Superior, sempre acompanhada por um número, começando pela IES 044 até IES 194. A abreviação preserva a identidade das IES e facilita a descrição dos dados encontrados. Em consonância aos dados levantados em pesquisa anterior, os códigos numéricos convergem *à* pesquisa realizada pelo GEPEFE. O salteamento da numeração equivale às pertencentes ao rol da atual pesquisa, portanto houve o aproveitamento das IES confluentes, àquelas que não haviam quaisquer menção na primeira etapa foram adicionadas a partir da IES 188.

Para facilitar a visualização, o Quadro 1 ilustra o resultado da organização das ginásticas das 17 IES da região de São Roque.

IES - SP	N/C	Ginástica	G.P.T	G.A	G.R	G.ACRO	G.TRA	G.AE
IES 044				X	X			
IES 049			X	X	X	X		X
IES 058	X							
IES 083				X	X	X		X
IES 132		X						
IES 134		X						
IES 138		X	X	X	X	X		
IES 152		X		X	X	X	X	X
IES 154			X	X				
IES 157		X		X	X	X		X
IES 181		X	X	X	X	X		
IES 189		X	X	X	X	X		
IES 190		X						
IES 191		X						
IES 192		X						
IES 193		X						
IES 194		X	X	X				

Quadro 1 – Exposição das 17 IES confinantes da região de São Roque.

Destas 17 IES pesquisadas, em apenas 1, a IES 058, não consta nenhuma Ginástica em sua matriz curricular. Apesar disso, não há como afirmar que esta temática não seja desenvolvida, pois pode se apresentar de forma diluída em outras disciplinas como essas que a IES contempla: esportes individuais ou coletivos, ou atividades rítmicas.

O fenômeno Ginástica, culturalmente determinado, não pode ficar ausente de uma formação docente adequada. Vale lembrar que "[...] as disciplinas relacionadas com as manifestações Ginásticas estão presentes nos currículos desde a primeira Escola Superior de Educação Física do Brasil" (BARBOSA-RINALDI, 2005, p. 96).

Por se tratar de um conhecimento historicamente produzido, verificamos que seis IES (representadas pelos números 132, 134, 190, 191, 192 e 193) apresentam em seu currículo de formação apenas uma disciplina de Ginástica. Todas estas seis IES têm em comum a "Ginástica" como representante. As ementas descrevem de uma maneira geral, abordagens diferenciadas em seu contexto: direcionadas à história, ao crescimento e desenvolvimento humano, à institucionalização e regras da Ginástica, às questões fisiológicas das práticas gímnicas, das capacidades físicas associadas aos elementos da ginástica, à classificação e métodos das diversas modalidades.

Saber sobre a cultura corporal gímnica é necessário, ainda assim, a teoria sozinha torna-se incompleta ao aplicá-la na escola quando professor em atuação. Visto que a maioria das IES da região pesquisada tem o ensino à distância, subentende-se que o conteúdo teórico seja destaque. Vale destacar que a ausência da prática gera inexperiência em como ensinar.

Nista-Piccolo, Simões e Oliveira (2015) publicaram os resultados de um amplo estudo sobre formação do professor de E.F. no estado de São Paulo e, em um deles, relatam que havia oferta de disciplinas como Didática Geral e Didática da E.F., porém não encontravam dados que direcionassem as teorias desenvolvidas nas aulas em práticas de ensino.

Os formandos deveriam ter o direito de explorar suas manifestações de forma pontual, em dimensão ética, estética, filosófica, poética, social, histórico, pedagógico, didático, cultural e técnico-instrumental, para saber ministrar na escola, sem perder de vista a formação humana, abordada genericamente na Licenciatura.

É preciso que a profissionalização seja constituída pela racionalidade de colocar o professor na situação do chão da escola, ser capaz de refletir sobre diferentes ações e adaptar-se a elas. Antes da formação do especialista, é essencial estudar o movimento, compreender a pessoa que se movimenta, para ensinar a interpretar o ser humano e ter atenção com a personalidade dos futuros profissionais.

> Profissionalizar exige a construção de conhecimentos aprofundados para atuar adequadamente na área, exercendo de maneira "adaptativa" suas competências nas mais variadas situações. Essa adaptação está na base coerente e coesa de conhecimentos que o profissional deve construir e nos quais se apoiar, e não pode ser confundida com os processos de especialização, cada vez mais específicos e minoritários, que vêm tomando conta da formação profissional. (NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016, p. 174).

Percebemos ainda que além de ser a única disciplina do curso de graduação de algumas IES, a classificação "Ginástica" revela a maior frequência, totalizando 12 vezes. Isso demonstra que essas IES abordam esta disciplina de maneira diversificada, como uma mescla de vários tipos de ginástica.

De acordo com Barbosa-Rinaldi (2005), esse seria um componente curricular para trabalhar inicialmente, podendo situar os futuros profissionais sobre as manifestações gímnicas e conduzi-los a uma apropriação do conhecimento que os levem à autonomia pedagógica em seus diferentes contextos. Contudo, pode significar, também, que não há aprofundamento teórico, metodológico, didático-pedagógico ou técnico de nenhuma ginástica, resultando num conhecimento superficial e sem contexto, refletindo quase uma ausência da Ginástica no âmbito escolar, assim como já foi apontado, há pelo menos uma década, nas pesquisas de Ayoub (1998), Barbosa-Rinaldi (1999), Mariano *et al*. (2019) e Nista-Piccolo (1988).

Em referência a FIG, a G.A. aparece com alta frequência nos cursos – 10 vezes. A preferência por esta modalidade gímnica também foi evidenciada na pesquisa feita por Almeida *et al*. (2010), na qual as autoras apontam a G.A. tão frequente quanto a G.R. Não obstante, a G.A. e a G.R. representam a ginástica na formação inicial do professor de E.F. desde a sua primeira escola de Ensino Superior (ALMEIDA, 2012).

Em nosso estudo, diferentemente, notamos a presença da G.R., G.ACRO e G.P.T.com a frequência de oito, sete e seis vezes, respectivamente. Esses dados, com exceção da G.ACRO, vão ao encontro proporcional de estudos na área da Ginástica no contexto acadêmico brasileiro, inclusive temáticas de especializações e trabalhos desenvolvidos a nível *Stricto Sensu* (ALMEIDA *et al.,* 2010; ALMEIDA, 2012; MENEGALDO *et al.,* 2022).

A G.R., oito vezes citada nessas IES, aparece mais vezes que a G.P.T., com seis vezes. As características desse tipo de Ginástica são instigantes e despertam a curiosidade de estudantes no ambiente escolar já que a flexibilidade e a interpretação musical são essenciais para este esporte, mas é no lançamento do aparelho que o suspense acontece, momento este que a ginasta perde-o de vista para executar acrobacias e saltos espetaculares segundos antes de recuperá-lo, que muitas vezes ocorre de maneira extraordinária, com poses impossíveis de acreditar. A G.ACRO. tem como ponto alto as figuras humanas e os exercícios acrobáticos. Seus valores educacionais contemplam aspectos sociais, recreativos e de saúde, permitindo que sua prática seja preparada num espaço que estimule a criatividade, estreite os laços de amizade, fortaleça o companheirismo, o espírito de equipe e a responsabilidade. Já a G.P.T. possui amplas possibilidades e oportunidades de desenvolvimento na escola. De acordo com Andrade et al. (2018), esta modalidade é vantajosa para a escola, pode ser praticada por ambos os sexos e de diferentes faixas etárias, constitui-se por passos básicos e musicalidade. Sua adequação para o ensino escolar baseia-se em atividades rítmicas percussivas, na coordenação motora dos membros inferiores e superiores, buscando o sincronismo na execução dos movimentos em diferentes ritmos musicais, nos elementos corporais encontrados nos elementos constitutivos da ginástica, e proporciona cooperação, autoconhecimento corporal, ritmo, criatividade e socialização.

Das 17 IES pesquisadas, a IES 152 foi a única a incluir a G.TRA. no currículo e quatro (IES 049, 083, 152 e 157) mencionaram a G.AE no curso de formação, diferenciando de pesquisas similares na qual elas sequer aparecem nas matrizes curriculares (BARBOSA-RINALDI, 2005).

Vale destacar que a G.TRA. requer para a sua vivência o trampolim acrobático, o que significa espaço seguro para sua vivência prática. Sua estrutura apresenta 5.050mm de comprimento, 2.710m de largura e 1.155m de altura (BROCHADO; BROCHADO, 2009), sem contar a altura do espaço para que a pessoa, ao realizar os saltos, não atinja o teto. Como esse aparelho demanda um espaço amplo e alto, sua vivência nas IES depende dessa estrutura física para a prática. Porém, mesmo não havendo condições de experienciar, cumpre conhecer a modalidade e saber quais são seus elementos básicos e requisitos para ensinar é muito importante. Para que isso seja possível, o estudo de Schiavon (2003, p. 85) mostra um minitrampolim, adaptado com pneu de caminhão e câmaras de pneu de carro, para ilustrar uma possibilidade de adaptação. Mostrar esses exemplos para os futuros professores sobre a viabilidade de aplicação da modalidade nas escolas é um importante

caminho para ser pensado nas IES. E a G.AE. mencionada em quatro ementas de diferentes IES, se encontra como parte do conteúdo abordado em Metodologia do Ensino de Ginástica, uma inserida em Ginástica e outra como parte do conteúdo de Ginástica em Academia, abordando processos do desenvolvimento da modalidade, suas características, seus ritmos, as coreografias e o step. Uma presença considerável, visto que esta é uma modalidade que requer pouco material, somente o degrau ou o aparelho step, totalmente adaptável ao ambiente escolar, como por exemplo, um caixote de madeira baixo ou o primeiro degrau de uma escada cimentada da escola. Esta modalidade também pode ser trabalhada sem qualquer material, ela prima por saltitos, saltos, giros e trabalho de força, seguindo ritmos de maneira cadenciada. Oriunda de um viés de treinamento da capacidade aeróbica (MATTOS, 2009), ela emprega movimentos básicos por meio do ritmo musical e de exercícios calistênicos, combinação atrativa para a escola.

Nota-se divergência em relação à quantidade das ginásticas disponibilizadas nas estruturas curriculares que formam o professor de E.F. A maioria das IES oferece mais de uma modalidade gímnica. Esse é um fator que deveria ser uniforme, se pensarmos nos conhecimentos gímnicos básicos para um professor ser capaz de aplicá-los em sua prática docente. Enquanto duas IES (044 e 154) apresentam duas ginásticas, uma única IES (194) tem três disciplinas (Ginástica, G.P.T., G.A.) e outra (IES 083) tem quatro tipos de ginásticas (G.A., G.R., G.ACRO, G.AE). Cinco IES (049, 138, 157, 181 e 189) diversificam mais seus conteúdos gímnicos trabalhando com cinco tipos de ginásticas e, uma (IES 152) trabalhando seis tipos de ginásticas (Ginástica, G.A., G.R., G.ACRO. G.TRA, G.AE). Essas ginásticas estão distribuídas durante a formação ora por unidades temáticas dentro do conteúdo programático em uma mesma disciplina ora como disciplinas distribuídas em semestres.

A pesquisa realizada por Pizani *et al*. (2015) das IES do Paraná apresentou uma semelhança, na qual foi constatado que o número de "disciplinas gímnicas" nos cursos de E.F. se diferencia entre as IES, de 8 IES pesquisadas somente 1 ministrava quatro disciplinas gímnicas.

Oportunizar o conhecimento das diversas ginásticas nas IES pode expandi-las dando novo sentido a elas. As IES têm grande responsabilidade na formação humana do professor. Esse espaço é o lugar de refletir coletivamente sobre a responsabilidade do preparo e da autonomia profissional, buscando viabilizar procedimentos e soluções para enfrentar o que acontece no cotidiano da docência. É importante formar um profissional capaz de refletir, de transformar sua futura atuação de forma consciente, rompendo com os vícios preestabelecidos dentro dos espaços nos quais as ginásticas acontecem. Todavia, diversificar os conteúdos e as modalidades, por si só, não basta para conduzi-las na escola, "[...] o que, realmente, irá tornar a formação diferenciada será o trato com este conhecimento" (BARBOSA-RINALDI, 2005, p.135).

Bezerra *et al*. (2014, p. 664) complementa quando ressalta lacunas de conhecimentos em torno do processo formativo de professores e treinadores nas diferentes manifestações gímnicas, alertando "[...] que os cursos continuam sem conseguir transmitir tais conhecimentos específicos e, consequentemente, preparar adequadamente professores para o mercado de trabalho dessa modalidade".

Apesar das ginásticas mencionadas abarcarem conteúdos riquíssimos para o conhecimento dos acadêmicos a deficiência da formação inicial é discutida por inúmeros pesquisadores da área. Nunomura, Carbinato e Carrara (2013), ao verificarem as estruturas curriculares dos cursos superiores de E.F. e Esporte, voltados à disciplina G.A. entendem que ela não atende às necessidades de conhecimento para a atuação na modalidade após a graduação, pois o objetivo se centraliza numa formação generalista. Na pesquisa desenvolvida por Almeida (2012, p.78) há uma predominância das modalidades G.P.T. e G.A., mas a pesquisadora alerta que, por mais que a G.A. esteja presente nas ementas institucionais nem sempre sua abordagem "[...] se remete à sua importância como caráter pedagógico para o desenvolvimento da criança". Da mesma forma Maldonado e Bocchini (2013), Mariano *et al*. (2019), Razeira *et al*. (2016) apontam falhas, fragilidades e deficiência da formação inicial em torno da ginástica.

De todas as ginásticas que a FIG abrange, o *Parkour* não foi observado em nenhuma matriz curricular, talvez seu conteúdo nas IES ainda esteja em discussão por ser uma modalidade gímnica recente, propagado pela FIG a partir de 2017. Tanto essa como outras ginásticas devem fazer parte da graduação do profissional de E.F. no sentido de provocar a descoberta, a reflexão sobre formas de adaptar, de aplicar e ressignificá-las no momento de atuação na escola, garantindo ao aluno o direito de conhecer e experimentar diferentes manifestações artísticas e culturais proporcionadas pelas ginásticas.

Para que seja utilizada a ginástica, ou qualquer outro tema nas aulas de E.F., é necessário que o docente conheça seus conteúdos, explore-os, compreenda seus conceitos, suas técnicas, procedimentos, cuidados e significados. O ensino da ginástica na formação do professor de E.F. mostra-se relevante para situar o graduando no universo dos saberes gímnicos, em virtude de, estimular os processos de criação e recriação de elementos fundamentais dessa prática, por meio de situações-problema, e incentivá-lo a construir suas futuras atuações pedagógicas.

> É importante que ocorra uma intervenção no sentido de permitir uma formação que entenda o conhecimento como um processo sempre inacabado, que seja criado um espaço no qual os acadêmicos possam refletir e dar significado próprio aos saberes historicamente produzidos assim como criar e recriar outros a partir dos mesmos e da própria prática, da própria história de vida e que, em suas futuras jornadas, possam dar conta de serem construtores e não reprodutores de conhecimentos, que sejam sujeitos da história. (BARBOSA-RINALDI, 2005, p. 101-102).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos o presente estudo com o objetivo de identificar os tipos de ginásticas apresentados nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física na região de São Roque - São Paulo. Dessa forma, os documentos investigados permitiram conhecer as ginásticas ensinadas com maior e menor frequência, havendo muita diversificação entre elas.

Foi possível perceber que mesmo havendo diferenças nas Ginásticas que são ensinadas aos futuros professores, a maior incidência está para o ensino generalizado, para a ginástica em geral. Além disso, entre as Ginásticas consolidadas pela FIG, a G.A. é a que aparece com a maior frequência nos cursos que licenciam professores de E.F. As possibilidades encontradas durante esta pesquisa estão relacionadas com a quantidade de ginásticas presentes nos documentos das IES da região de São Roque, anunciando tendência a mudanças mais amplas, quiçá mudanças na aplicação das ginásticas nas escolas.

A importância desta pesquisa, apesar de ser direcionada a uma realidade local, expõe um cenário de conjecturas universais, no que concerne aos retratos das disciplinas gímnicas dos cursos de licenciatura em Educação Física. Cabe refletir nas IES as estratégias de ação, os objetivos e os conteúdos de cada modalidade gímnica e como elas podem ser desenvolvidas nas escolas. Todavia, também cabe questionar se essa abrangência está reverberando em possibilidades de práticas dentro da escola, já que cursos de licenciatura devem contribuir para a formação de professores, mas esse deve ser o eixo de outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elaine X. de. *A Ginástica na formação de licenciados em Educação Física:* um estudo sobre os planos de ensino. Universidade São Judas Tadeu, 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Elaine X. de; MELO, Luciene F. de; TEREZANI, Larissa A.; NISTA-PICCOLO, Vilma L. Um estudo das disciplinas de ginástica nas Instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo:A questão das nomenclaturas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, *Anais do V*... Campinas – SP, 2010. p. 248-255.

ANDRADE, Welison A. G; MACIAS, Céres C. C; RODRIGUES, Carina Q. VIEIRA, Everaldo S. A Ginástica Aeróbica esportiva em uma perspectiva crítica e criativa: experiências com um possível conteúdo gímnico nas aulas de educação Física escolar. In: CONCENO. CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7. Anais [...]. Região norte. Instituto Federal de Tocantins, Palmas, 2018.

AYOUB, Eliana. *A ginástica geral na sociedade contemporânea*: perspectivas para a Educação Física escolar. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 186 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. SP, 1998.

BARBOSA-RINALDI, Ieda P. *A ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física do estado do Paraná*. Universidade estadual de Campinas, 1999. 132 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP, 1999.

BARBOSA-RINALDI, Ieda P. *A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física*: encaminhamentos para uma reestruturação curricular. Campinas, SP: UNICAMP. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Edições 70, 1977.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre N. *Corporeidade, jogo, linguagem:* a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2019.

BEZERRA, Liudmila de A.; FARIAS, Gelcemar O.; FOLLE, Alexandra; BEZERRA, Jorge. Ginástica na formação inicial em Educação Física: análise das produções científicas. Rev*. Educ. Fís/UEM,* v. 25, n. 4, p. 663-673, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: rcp002_19 (mec.gov.br). Acesso em: 12 jan.2021.

BROCHADO, Fernando A.; BROCHADO, Monica M. V. Fundamentos da Ginástica de Trampolim. In: NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana H. C. (orgs.). Fundamentos das Ginásticas. 1. ed. São Paulo: Fontoura, p.73-107, 2009.

GOMES, Vivian M. *A ginástica que se aprende e a ginástica que se ensina: Retratos da formação e atuação do professor de Educação Física*. Universidade de Sorocaba, 2021. 196 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

MALDONADO, Daniel T.; BOCCHINI, Daniel. Prática pedagógica diferenciada nas aulas de educação física: a ginástica na escola pública. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, v. 12, n.1, p.165-172, 2013.

MARIANO, Misma L.; PARENTE, Maria L. da C.; JUNIOR, Jayme F. X.; MOURA, Diego L. O ensino da ginástica na Educação Física: uma revisão sistemática.*Motrivivência,* (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-17, 2019.

MATTOS, Priscilla de S. Fundamentos da Ginástica Aeróbica Esportiva. In: NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana H. C. (Orgs.). Fundamentos das Ginásticas. 1. ed. São Paulo: Fontoura, p.109-142, 2009.

MENEGALDO, Fernanda R; SCHIAVON, Laurita M.; PATRÍCIO, Tamiris L.; MILANI, Camila S.; OLIVEIRA, Hugo L. de; BORTOLETO, Marco A. C. Formação e atuação docente em Ginástica nas Universidades públicas da região norte do Brasil. *Arquivos em Movimento,* v. 18, n. 1, p. 269-288, 2022.

MONTEIRO, Alessandra A; NISTA-PICCOLO, Vilma. L.; SOBREIRA, Vickele. Formação e a atuação do professor de Educação Física Escolar: um estudo no estado de São Paulo. *Quaestio (UNISO)*, v. 18, p. 211-225, 2016.

NISTA-PICCOLO, Vilma L. *Atividades físicas como proposta educacional para 1ª fase do 1º grau*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. SP, 1988.

NISTA-PICCOLO, Vilma L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 2, n.1, p.111-125, jul. 2010.

NISTA-PICCOLO, Vilma L. A formação de professores em Educação Física: desafios e propostas. In: GIMENEZ, Roberto; SOUZA, Maurício T. de (orgs.). *Ensaios sobre contextos da formação profissional em Educação Física*. São Paulo, Fontoura Editora, 2011.

NISTA-PICCOLO, Vilma L.; SIMOES, R.; OLIVEIRA, A. M. Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo. *Série-Estudos*, v. 40, p. 271-286, 2015.

NISTA-PICCOLO, Vilma L.; SOBREIRA, Vickele. A formação em Educação Física em análise: a realidade diante das adversidades. In: MOREIRA, Wagner W; NISTA-PICCOLO, Vilma L. (orgs.). *Educação Física e esporte no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, p.173-204, 2016.

NUNOMURA, Myrian; CARBINATTO, Michele V.; CARRARA, Paulo D. S. Reflexão sobre a formação profissional na Ginástica Artística. *Pensar a Prática,* v. 16, n.2, p. 320-618, 2013.

PIZANI, Juliana; ARAÚJO, Martina A. de; BRAGUIM, Caroline; BARBOSA-RINALDI, Ieda P.; LOURENÇO, Márcia R. A. As disciplinas gímnicas nos cursos de licenciatura em Educação Física do estado do Paraná. *Conexões revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP,* v. 3, n. especial, p. 58-76, 2015.

RAZEIRA, Maurício B.; PEREIRA, Flávio M.; MACHADO, Carla R. C.; RIBEIRO, José A. B.; AFONSO, Mariângela da R. A ginástica nos cursos de licenciaturas em Educação Física nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. *J. Phys. Educ.,* v. 27, e-2749, 2016.

RUSSO, Elaine L. *Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar.* Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2010.

SCHIAVON. Laurita M. *O projeto crescendo com a ginástica*: uma possibilidade na escola. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, SP: Unicamp, 2003.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio B. M. de; MELO, Marcelo S. T. de M; SANTIAGO, Maria E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Revista Movimento***,** Porto Alegre, v.16, n. 03, p. 31-49, 2010.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA

Data de aceite: 01/07/2024

Poliane da Silva Almeida

RESUMO: O presente trabalho trata de identificar referências bibliográficas referentes à inclusão de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola/sala de aula, e discutir a disponibilização/acesso do professor à tais publicações, de forma à subsidiar a rotina escolar, atendendo as necessidades dos alunos e considerando também o bem estar do professor. Deste modo, abordará sobre as leis que tratam da inclusão escolar e a inclusão do aluno autista, é de extrema importância abordar essas leis, pois na realidade escolar a inclusão não acontece como deveria.
PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Leis. Inclusão. Professores. Socialização.

INTRODUÇÃO

Os autistas eram conhecidos como esquizofrênicos que viviam acometidos ao isolamento social. É somente em 1911, que o psiquiatra austríaco Eugen Brauwler. Inicia estudo na área. Ele é o primeiro a utilizar a palavra "Autismo", que deriva do grego "Autos", que quer dizer: "Voltar-se para si mesmo". Essa palavra surgiu devido às suas observações com pessoas esquizofrênicas. Mais tarde foram surgindo novas pesquisas com crianças que desde o início de suas vidas já apresentavam isolamento extremo, tinham, portanto, traços diferenciados de outras crianças, pois não gostavam de mudanças na sua rotina, repetiam as falas das pessoas, tinham preferências por objetos inanimados ao invés das pessoas, entre outras características. Por meio do psiquiatra Leo Kanner, que em suas primeiras pesquisas já abordava características do autismo de forma relevante (CUNHA, 2015).

Mas é somente em 1943, que o psiquiatra infantil austríaco Leon Kanner, em meio às suas pesquisas de observação, relacionou essas características das crianças autistas ao comportamento e cuidados que as mães das mesmas lhes dedicavam, e criou o conceito da "mãe geladeira", referindo ao conceito dessas mães serem frias e pouco afetivas com

suas crianças. Mais tarde, o autor veio a público para retratar-se de tal conceito, tendo em vista que o mesmo gerou muita controvérsia e sofrimento para as famílias (SILVA et al, 2012, p. 112).

Em 1944, o pesquisador austríaco Hans Asperger observou e avaliou o comportamento e as habilidades de 400 crianças e descreveu sobre diversas características como a falta de empatia, pouca ou nenhuma interação social, causando até mesmo, certas dificuldades de fazer amizades, além de hiper foco em alguns assuntos. Em especial destacou coordenação motora bem reduzida ou nenhuma, dificuldades na comunicação e linguagem. Essas observações denominaram mais tarde como "Síndrome de Asperger", no qual destacava além dos sintomas apresentados, uma "alta habilidade para discorrer sobre um tema minuciosamente" (SILVA et al, 2012, p. 113).

Ano após ano, o então conhecido autismo deixou de ser considerado como forma esquizofrênica e passou a ter reconhecimento diferenciado. Mas, é somente na década de 80, que os estudos científicos ganham destaque e se constroem bases mais sólidas a respeito do assunto. Maior cuidado com o diagnóstico e maiores critérios para se inferir sobre o tema são evidenciados. Há uma distinção entre a esquizofrenia e o quadro autístico, sendo este tratado como um distúrbio do desenvolvimento (SILVA et al, 2012).

O ALUNO AUTISTA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p. 9).

A chegada da criança com autismo na escola regular gera grande preocupação tanto por parte da família quanto da escola. Nesse momento a família e os profissionais da educação se questionam sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola necessita de adequações. Para as autoras, Brande e Zanfelice (2012, p. 44), receber alunos com deficiência, mais especificamente com transtornos invasivos do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas.

Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois segundo Scardua (2008, p. 2), para que haja inclusão escolar, é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos que participem da vida escolar direta ou indiretamente.

De acordo com Suplino (2009, p. 2), “para que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar a permanência com qualidade”. Dessa forma, é essencial focar nos potenciais de cada aluno, é necessário que o educador transmita confiança e segurança para este, para que ele aprenda de forma significativa. Além disso, “para que haja esse ensino de qualidade é necessário currículo apropriado de modo que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros” (MENDES, 2002 apud BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 44)

Para uma criança “sem deficiência” a entrada na escola gera inúmeras expectativas. No entanto, para uma criança que possui TEA, essa tarefa torna se bem mais difícil, pois envolve interação, comunicação e comportamentos específicos, para um contexto absolutamente novo. Mas, como o TEA tem suas variações, existe uma diversidade de condutas que podem ser reveladas.

Os autistas possuem todas as variações possíveis de inteligência, mas nem todos estão aptos à “inclusão escola”, que depende de uma série de condições da escola, de seus profissionais e do comprometimento cognitivo da criança. Alguns são apresentam capacidade cognitiva acima da média se comparados aos “alunos ditos normais” e conseguem acompanhar pedagogicamente em escolas regulares.

Outros necessitam de escolas especiais, devido ao nível cognitivo comprometido por apresentar comorbidades associadas.

Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para um autista.

O aluno com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, consequentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo.

As adequações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Isso é facilmente realizado quando há disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planificadas as ações pedagógicas e o conteúdo que o aluno deve aprender (Valle; Maia, 2010).

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a vinda da criança com autismo à escola regular.

De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital.

Para uma criança com traços de autismo leve toda essa rotina é facilmente desenvolvida e acompanhada, com pequenas adaptações pedagógicas. Já as crianças com autismo clássico, as adaptações são maiores, uma vez que esse aluno possui maiores dificuldades de comportamento que comprometem a socialização e a comunicação com os demais colegas e o professor.

De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como "o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos"

À medida que se conhece o TEA, se entende que alguns possuem um grau de hipersensibilidade bem elevado e isso lhe causa bastante sofrimento, pois, o que para nós é algo normal, para eles poderá parecer insuportável, como falar alto ou simplesmente tocá-lo. Por isso, na escola, os professores precisam estar atentos para esses sinais a fim de buscar diversas formas de promover a interação entre a criança com TEA e os demais da sala, propondo sempre atividades que favoreçam contato, sem forçar.

A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula; deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

A aprendizagem das crianças autistas não é fácil, contudo, fica evidente que, com dedicação e amor, estas crianças podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade. Para que o aluno autista desenvolva suas habilidades, é necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo. Como o aluno autista tem dificuldades de se adaptar ao mundo externo, a escola deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que a escola crie uma rotina de situação no tempo e no espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos.

Uma forma de integrar a criança com TEA na sala é convida-la a ajudar em pequenas tarefas (como entregar folhas de papel para as demais crianças), uma vez que, essa pequena tarefa poderá trazer grande interação com os demais. Do mesmo modo, as crianças da turma precisarão ser sempre reforçadas a respeitar e ajudar a criança com TEA, para que a mesma possa se sentir acolhida no ambiente escolar (SILVA et al, 2012, p. 81)

Na alfabetização das crianças com TEA, se faz necessário o professor e equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), muita criatividade para estimular a criança e sua aprendizagem e para isso é preciso de adaptação. O uso de materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança age como facilitador desse aprendizado. Além disso, é preciso respeitar as preferências das crianças sobre determinado assunto,

que pode estar relacionado a trens, dinossauros, aviões, entre outros. Desse modo de uma maneira interativa será possível proporcionar o aluno com TEA, "um aprendizado prazeroso e positivo" (SILVA et al, 2012, p.86).

Deve observar e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se devagar e sempre com um objetivo traçado. A interação com a família é importante. Laço de companheirismo e solidariedade facilita o trabalho do educador. Muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva o aluno. O processo pode parecer lento, porém, torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos.

Segundo Gauderer (1987), "as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem".

A Utilização da Terapia ABA

Segundo Bosa (2006) ABA (Applied Behavior Analysis) é uma abordagem terapêutica baseada em evidências que utiliza princípios de aprendizagem para melhorar habilidades sociais, comportamentais e de comunicação em indivíduos com autismo e outras deficiências do desenvolvimento.

A terapia ABA é personalizada para as necessidades individuais do paciente e envolve a análise de comportamento, que é o estudo científico do comportamento humano. O terapeuta ABA trabalha com o paciente em atividades estruturadas e observa como o paciente se comporta. Com base nas observações, o terapeuta ajusta as atividades para ajudar o paciente a aprender novas habilidades e comportamentos mais adequados.

A terapia ABA pode incluir reforço positivo, em que o paciente é recompensado por comportamentos desejados, e extinção, em que os comportamentos indesejados são ignorados. O objetivo final da terapia ABA é ajudar o paciente a desenvolver habilidades que possam melhorar sua qualidade de vida e permitir que ele se integre melhor na sociedade.

Os desafios de trabalhar com um aluno autista são grandes, necessitando de bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento. Além de formação acadêmica, a sensibilidade e a perspicácia do professor são extremamente importantes para aprender o compreender e trabalhar com o aluno autista.

Atividades que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem que agucem a sua consciência sensório motor, fino e grosso, como atividades que utilizem pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos, como almofadas, entre outros. É provável que o aluno, no início de seu convívio com o professor, demonstre agressividade, desinteresse, porém, cabe ao educador criar estratégias que diminuam essas problemáticas e conduzir os conteúdos pertinentes ao seu desenvolvimento. Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário. O professor terá que perceber as

dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, "tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a "plenitude da experiência", (Luckesi, 2005, p. 27).

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças. "A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico" (Gauderer, 2011, p. 14). Este comportamento, muitas vezes, pode não ser compreendido pela comunidade escolar.

O professor deve ter consciência que para a concretização da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança de suas crenças e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender basta um olhar reflexivo para quais habilidades esta possui, assim é possível focar em suas aptidões

Além disso, é importante que a criança autista interaja com outras crianças, pois, de acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67), "para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos". As autoras ainda enfatizam que proporcionar às crianças com autismo de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo a suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares. Porém, as autoras alertam que:

> Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70).

Lopes e Pavelacki (2005, p. 3) ressaltam que além das técnicas que deve-se utilizar em sala, a rotina diária é muito importante na educação do autista, a qual não deve ser alterada, pois qualquer mudança pode refletir no comportamento da criança. Gikovate

(2009, p. 15), ressalta que para haver realmente uma inclusão escolar da criança com autismo é importante levar em consideração qual a necessidade desta, a partir disso deve-se fazer as adaptações na sala de aula.

Dessa forma é importante que o autista se sinta próximo ao professor, que o professor peça para a turma cuidados com barulhos ou sons específicos, muitas vezes irritantes para o autista e que a criança tenha acesso a dicas do que acontecerá no dia-a-dia através de informação visual.

Formação do Educador e O Transtorno do Espectro Autista: fundamentos teóricos

A escola é o lugar onde a criança vai aprender a desenvolver o sistema psicomotor com o auxílio de um professor, percebe-se assim, a necessidade de a mesma possuir infraestrutura e professores qualificados para que estes possam desenvolver suas atividades de uma forma que as crianças passem a observar o "novo" assimilando os conteúdos e práticas de uma forma que possibilite o desenvolvimento do seu intelecto assim como de sua motricidade. (FONSECA, 1996).

Isso porque a ausência de acompanhamento no desenvolvimento psicomotor possivelmente causa danos no aprendizado, fato que prejudica todo um processo, onde as etapas devem ser seguidas para que no futuro dificuldades não possam aparecer retardando assim o aprendizado. Criando adultos com dificuldades sérias de aprendizagem, ou seja, ensinar crianças da forma correta e no tempo certo pode transformar sociedades, o que é bem visível nos dias de hoje, onde sociedades são consideradas desenvolvidas e outras subdesenvolvidas, e estas questões estão diretamente ligadas ao ensino, demonstrando a importância do mesmo para o início de uma nova sociedade.

Observa-se, desta forma, a importância que deve ser dada ao ensino da criança. Não se pode pensar somente em preencher o tempo delas com atividades rotineiras.

Fazendo assim, iam-se formar futuros alunos problemáticos, demonstrando o quanto é fundamental o papel do educador no âmbito escolar, é ele o responsável em observar, analisar e oferecer soluções a partir de seu conhecimento adquirido ao longo de sua carreira, demonstrando sempre sua aptidão para o novo, transformando a escola num local de oportunidades e não como um passatempo ou atividade sem planejamento e fundamento pedagógico.

Os planejamentos são realizados a cada semana. Não existe nessas escolas, sequer uma área de lazer específica para as crianças poderem aproveitarem melhor esse tempo livre, o que demonstra um espaço minimizado impossibilitando o desenvolvimento psicomotor de seus alunos, apresentando, assim, uma grande deficiência para cumprir com seu papel de proporcionar o crescimento intelectual associado ao físico, podendo comprometer o futuro dos mesmos.

Segundo Lopes (2010), estudando as estruturas cognitivas, descreveu a importância do período sensório-motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento mental se constrói, paulatinamente; é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

Percebe-se a importância dada aos primeiros anos de vida de uma criança, onde o autor destaca que mesmo antes do desenvolvimento da linguagem a criança já está desenvolvendo o seu cognitivo, ou seja, dar-se início ao aprendizado desde muito cedo, onde os resultados são obtidos progressivamente ao longo dos anos, passando como bem destaca o autor de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio maior.

Para um desenvolvimento pedagógico inclusivo ser bem consolidado são necessários alguns jogos ou brincadeiras, que é deste modo que as crianças aprendem, são eles: jogos de alinhavo; circuitos em forma de círculos ou outras formas geométricas, utilizando giz branco e fita adesiva para demarcar o chão e assim a criança ter a noção de espaço; o circuito na utilização de pneus ou outros materiais disponíveis na escola. (LOPES apud HARROW, 1972).

Através de trabalhos que estimulem os movimentos da criança, explorando os músculos, a criança começa a manusear o lápis, saber a direção e o limite espacial da folha, escrever o próprio nome na sequência correta. Já que a vida moderna proporciona às crianças um excesso de inatividade em todas as idades, que no geral vem provocando cada vez mais, maiores dificuldades não só na aprendizagem como também na realização de movimentos simples; causando rigidez, má postura, tensões musculares entre outras.

Os benefícios são muitos quando a criança é estimulada a desenvolver atividades em especial no que tange a escrita e leitura geralmente se observa que essas crianças apresentam um grau mais elevado na leitura e escrita nas escolas.

Por isso é preciso todo um cuidado a ser desenvolvidas atividades para que a criança possa submergir com o auxílio de estimulação e focalizando, sobretudo as oscilações que é onde ocorrerá a excitação do próprio corpo. Segundo Lopes:

Estudando as estruturas cognitivas, descreveu a importância do período sensório-motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento mental se constrói, paulatinamente; é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (LOPES, 1987, p.52).

No estágio sensório-motor a criança vive num mundo aqui e agora, pois não é possível haver a representação mental. Para a criança os objetos só existem concretamente, se ela não sentir ou tocar eles não existem. De acordo com Lefrançois (2008, p. 250) “sugar o dedo é uma reação primária circular no sentido de que a atividade de sugar produz sensações que levam a criança a repetir a atividade”.

Portanto é assim que o estágio sensório-motor observa a organização de atividades independentes, a progresso da linguagem, se as crianças não alcançarem quais os resultados das suas atividades, elas não alcançam tencionar esses efeitos. Assim como enfatizam De Meur e Staes:

Sendo que o desenvolvimento infantil envolve o desenvolvimento funcional do corpo e suas partes, fazendo o trabalho da psicomotricidade com o auxílio de exercícios e brincadeiras ocorrerão à maturidade de dentro para fora da criança no proceder de sua maturação.

CONCLUSÃO

Cabe aos profissionais de educação, observar e ter um olhar mais apurado do comportamento e desenvolvimento da criança autista para que seja estimulado precocemente, assim, contribuindo para sua evolução e o seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, uma vez que a psicomotricidade está atrelada ao processo de maturação, tanto orgânica como cognitiva. O atraso no desenvolvimento significa que não ocorreu maturação. Sendo assim, a criança não desempenha habilidades como correr, falar, andar e brincar.

Partindo da percepção que os problemas psicomotores estão ligados aos problemas cognitivos e afetivos, faz-se necessário que todas as pessoas envolvidas tenham ciência da necessidade que a intervenção psicomotora pode contribuir para o aprendizado da criança autista.

REFERÊNCIAS

BOSA, C. A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.15, n.1, p.77-88, 2006.

BRAZ, F. S.; SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida a meninos e a meninas: um estudo sobre o input materno e suas variações. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.15, n.2, p.333-344, 2002.

DOCKRELL, Julie & MCSHANE, John. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNANDES, Rosely Aparecida; PENNA, James dos Santos. Contribuições da Psicopedagogia na Alfabetização dos Dislexos. 2008. Revista Terceiro Setor. KIRK, Samuel & GALLAGHER, James J. Educação da criança excepcional. Tradução Marilia Zanella Sanvicente. 3ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1996.

KLIN A, Pauls D, Schultz R, Volkmar F. Three diagnostic approaches to Asperger syndrome: implications for research. J Autism Dev Disord. 2005;35(2):221-34.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicologia: Ciência e Profissão, v.29, n.1, p.116-131, 2009.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS À ESCOLA INCLUSIVA

Data de aceite: 01/07/2024

Valdirene Gonçalves de Freitas

Greici Campanha

Joice Leticia Rodrigues Stumpf

Cristiana Padilha Nunes

Letícia Pigozzo Kuhn

Doraci Antunes dos Santos Lopes

Táina Aparecida Monteiro

Eliane Lombardi Rigo

Kauane Padilha Nunes

Katiane Padilha Nunes

Marina Ferreira

RESUMO: Estudo que investiga a relação entre alfabetização e letramento na escola no contexto da educação inclusiva. Mediada por pesquisa bibliográfica, tem como objetivo verificar como a escola pode atuar no sentido de promover a alfabetização e letramento para todos. De forma mais específica, objetivase: conceituar alfabetização e letramento; compreender a alfabetização e o letramento como partes de um mesmo processo; compreender os conceitos acerca de alfabetização e letramento; refletir sobre a importância da inclusão no processo de alfabetização e letramento; verificar de que maneira a alfabetização e o letramento contribuem para a redução das desigualdades na escola. Parte da premissa de que alfabetização e letramento, quando efetivados, tornam-se importantes instrumentos de inclusão educativa, uma vez que possibilitam ao aluno a mediação com o conhecimento. Os resultados obtidos apontam para a afirmação da alfabetização e letramento como instrumentos de inclusão, à medida em que reduzem os impactos advindos das diferenças, de modo que a aposta em atividades variadas promotoras de alfabetização e letramento podem reduzir, de forma significativa, as disparidades na capacidade de aquisição do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem-se, indiscutivelmente, como grandes desafios à escola inclusiva. Isso porque os problemas de aprendizagem que muitas vezes se manifestam nos diversos componentes curriculares encontram suas causas atreladas a problemas durante o processo de alfabetização e letramento que, uma vez não consolidados, afetam os demais campos do saber.

Notório destacar que a alfabetização e o letramento, muitas vezes, ocorrem de maneira espontânea, na mediação cotidiana entre a criança e o objeto do conhecimento. Contudo, muitas vezes, a escola se torna excludente, à medida que deixa de propor metodologias e dispor de recursos eficazes para contemplar a todos os alunos. Os resultados denunciam uma grande disparidade entre alunos das escolas brasileiras, revelada pelo grande número de crianças que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem que o processo da alfabetização esteja, de fato, consolidado, mostrados em exames nacionais que objetivam avaliar o desempenho de crianças e adolescentes acerca dessa capacidade. Quanto ao letramento, os resultados são ainda mais preocupantes, uma vez que a mera decodificação, muitas vezes suficiente para que o indivíduo seja considerado alfabetizado, não corresponde aos anseios de uma sociedade verdadeiramente letrada.

No entorno dessa temática, o problema de pesquisa que se propõe é: como a escola pode atuar, sem exclusões, para a efetivação do processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental? Partindo de tal problemática, o objetivo geral deste estudo é verificar como a escola pode atuar no sentido de promover a alfabetização e letramento para todos. No desdobramento desse objetivo, pretende-se ainda: compreender os conceitos acerca de alfabetização e letramento; refletir sobre a importância da inclusão no processo de alfabetização e letramento; refletir acerca de diferentes formas de intervenção pedagógica para favorecer a inclusão.

Para a contemplação dos objetivos propostos, este estudo vale-se de pesquisa bibliográfica, examinando referenciais teóricos que contemplam a temática abordada. As informações obtidas auxiliarão para a construção de um entendimento mais aprofundado acerca da discussão proposta, orientando para uma prática pedagógica mais eficiente.

DESENVOLVIMENTO

A reflexão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento encontra respaldo em Soares (2004). De acordo com a autora, são conceitos intimamente associados, sendo processos interdependentes e indissociáveis, embora correspondam a “processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. (SOARES, 2004, p.15)

De acordo com Soares (2004) alfabetização e letramento não podem ser dissociados pois a entrada do sujeito no mundo da escrita ocorre por meio desses dois processos, de maneira simultânea, ideia defendida por concepções psicológicas, linguísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita. Assim, a alfabetização implica na aquisição do sistema convencional de escrita; o letramento, por sua vez, implica no desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Segundo é possível verificar na íntima relação estabelecida entre alfabetização e letramento, a escola deve, desde cedo, ter sua atenção voltada a esses conceitos, de forma que se torna impossível alfabetizar sem letrar, na mesma medida em que letrar sem alfabetizar se torna um fenômeno improvável. Para Kleiman (1995) o problema é que a escola preocupa-se apenas com a aquisição de códigos, e não com a prática social que pode ser desencadeada a partir dessa aquisição.

Conforme denuncia Soares (2004) a dissociação entre esses conceitos tem sido responsável pelo fracasso do aluno na aquisição de habilidades linguísticas que permita ler e escrever com competência, dificuldade que atravessa os anos escolares e se revela inclusive nas universidades. Conforme a autora, os precários resultados que vêm sendo obtidos na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental exige uma revisão dos quadros referenciais e dos processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula.

Essa deficiência no ensino da linguagem também é apontada por Albuquerque (2007, p. 17, grifo do autor) que denuncia: “os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação” e “decodificação”, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações”.

A revisão mencionada por Soares (2004) propõe a necessidade de estabelecer a distinção letramento e alfabetização. Ao letramento, cujas facetas são múltiplas, corresponde a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. À alfabetização corresponde o domínio da consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema–grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004).

Sob os enfoques apresentados, a questão acerca da forma através da qual é possível que o professor de língua materna possa contribuir para a alfabetização dos alunos que, já no sexto ano do Ensino Fundamental não apreenderam as noções básicas e o domínio do código, e de que forma esse processo de alfabetização, fora do período “normal” ocorre por meio do letramento encontra em Soares (2004) a resposta de que deve haver uma conciliação entre letramento e alfabetização, conservando-se a especificidade de cada um desses processos, reconhecendo sua natureza, suas exigências e planejando métodos capazes de explorar essas exigências e especificidades.

Assim, as atividades a serem oferecidas ao aluno devem ir ao encontro de ambos os conceitos, ou seja, abordar tanto os aspectos fonéticos e fonológicos, de modo que o aluno amplie sua consciência acerca da linguagem quanto os aspectos relacionados à prática dessa consciência.

Para Soares (2004, p. 16) essa questão exige:

> [...] em primeiro lugar a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias [...].

A forma com que as práticas de leitura e escrita podem ser abordadas na sala de apoio para que o objetivo de letrar os sujeitos aprendizes sejam concretizados encontra respaldo em Albuquerque (2007) que defende:

> Para a formação de leitores e escritores competentes é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação, cabendo à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18-19).

Assim, a proposta de intervenção pedagógica apresentada traz as situações de texto como unidade de ensino, considerando que todos os fenômenos linguísticos, em todos os níveis, se concretizam no texto. Assim, parte-se do texto para a exploração das palavras e o trabalho com a exploração fonética e fonológica das palavras. Também parte-se do texto para a identificação das ocorrências tônicas nas palavras.

Da mesma forma, o texto é essencial para a exploração da pontuação e das construções morfológicas, sintáticas, semânticas. Para tal exploração, atividades de análise linguística auxiliam o aluno na compreensão das relações entre as palavras e/ou termos que estruturam os enunciados.

Contudo, Albuquerque (2007) adverte que um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético não se restringe a atividades de leitura e de produção de textos, sendo necessária a exploração da linguagem no nível da palavra, a fim de levar o aluno a perceber que a escrita representa sua pauta sonora, e o seu significado é estabelecido através da relação fonema/grafema.

Assim, apresenta a necessidade de realização de atividades com palavras que envolvam uma reflexão sobre quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e sílabas iguais; a exploração de rimas e aliteração, entre outras propriedades a serem trabalhadas. "É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético." (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18)

De acordo com a autora supracitada, "essas atividades de reflexão sobre as palavras podem estar inseridas na leitura e na produção de textos, uma vez que são muitos os gêneros que favorecem esse trabalho, como os poemas, as parlendas, as cantigas, etc." (ALBUQUERQUE, 2007, p. 20).

Sob esse enfoque, a retomada da consciência fonética/ fonológica auxilia nesse processo de alfabetização e letramento na medida em que somente ao dominar o código linguístico que utiliza o aluno será capaz de colocar esse código em situação de uso.

Alfabetização e letramento como instrumentos de inclusão

A discussão acerca da inclusão nas escolas ganha relevo quando direcionada à prática pedagógica. Isso por que não bastam legislações garantidoras do direito à educação e à acessibilidade para que o processo de inclusão realmente aconteça: tornase necessária a união de todos os esforços para que, de maneira coordenada, as diversas ações possam, de fato, resultar em resultados positivos.

Assim, uma prática pedagógica eficiente em sala de aula se torna imprescindível à consecução da inclusão. Quando alfabetização e letramento passam a ser concebidos como partes de um mesmo processo, a aplicação dessa verdade à inclusão se torna uma premissa.

De acordo com Uzêda (2019, p. 9) o movimento de inclusão social tem se difundido no mundo ocidental, intensificado a partir dos anos 80 "como um dos direitos básicos preconizados em documentos legais e normativos".

Salienta-se que o acesso à escola comum era recusado a alunos cm necessidades especiais no Brasil por muito tempo, se processando em espaços segregados. Ao ser assumida na modalidade transversal de educação, abandona o caráter substitutivo à educação regular, passando a integrá-la. (UZÊDA, 2019).

As necessidades especiais podem se apresentar de diferentes maneiras, conforme se verifica:

> As deficiências podem ser classificadas em sensoriais, físicas ou intelectuais.
>
> Mas também podemos dividi-las em seis tipos: Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) / Surdez, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMu), e Surdo cegueira. (UZÊDA, 2019, p. 27).

Considerando-se as deficiências supramencionadas e verificando-se a literatura acerca da inclusão, constata-se que diferentes recursos e/ou metodologias são necessários à efetivação da alfabetização e letramento de alunos com necessidades especiais. Para o atendimento a alunos cegos e/ou com baixa visão, menciona-se a descrição de objetos e a proposta de atividades e situações para que a criança consiga integrar as informações, formar os conceitos e reconhecer o mundo a sua volta. A iluminação do ambiente e a utilização de instrumentos ópticos auxiliam no atendimento a alunos com baixa visão. O conhecimento e aplicação do sistema braile pelo professor e apontado como principal ferramenta de ensino e aprendizagem. Sugere-se a elaboração de enunciados e textos em braile. (UZÊDA, 2019). Salienta-se, ainda, que: "A criança cega deve ter contato com o braille desde bebê, de forma lúdica, tocando nos pontinhos e tendo um adulto para decifrá-los para ela! Na educação infantil e na alfabetização, esse contato com o sistema Braille deve ser diário". (UZÊDA, 2019, p. 30).

Quanto ao atendimento a alunos com surdez na perspectiva da alfabetização e letramento, o principal desafio, de acordo com Uzêda (2019) é superar a barreira linguística. Menciona-se duas propostas e modelos de educação: o oralismo, que consiste no estímulo do resíduo auditivo e utilização de aparelhos auditivos no caso de baixa capacidade de audição, e o bilinguismo, que consiste na utilização da língua de sinais, utilizado especialmente e casos de surdez total. De igual maneira ao sistema braille, a língua de sinais exige do professor a utilização desses códigos com eficiência.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH, por sua vez, caracteriza-se da seguinte maneira:

> O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é caracterizado por um padrão persistente de dificuldades de atenção, agitação motora e impulsividade. Embora tais alterações comportamentais possam ocorrer de maneira transitória, principalmente em resposta a estressores ambientais, no TDAH elas são persistentes, incompatíveis com a fase de desenvolvimento e causam prejuízos funcionais significativos. (DIAS et al, 2014, p. 449).

A criança com sintomas de desatenção geralmente não presta muita atenção a detalhes: não copia frases completas, não acentua palavras, não pinga o i, não corta o t, inverte os sinais nas operações matemáticas, pula folhas do caderno, copia do fim para o começo, troca disciplinas, não organiza material conforme horário da escola, apresenta desleixo com os cadernos, perde e/ou danifica materiais, e outros comportamentos similares. A intervenção é psicológica e terapêutica. Quando bem orientado o tratamento e a intervenção pedagógica em sala de aula, as chances de obter sucesso no processo de aprendizagem são muito promissoras. (BENZIK, 2000).

A deficiência intelectual, por sua vez, consiste em limitações significativas na aprendizagem. Esse tipo de deficiência exige, em primeiro momento, a percepção, por parte do professor, de que o aluno possui um ritmo de aprendizagem mais lento, que precisa ser

respeitado. Para a intervenção pedagógica com esses alunos, defende-se a utilização de metodologias e recursos variados, tais como jogos pedagógicos, visuais (cartazes, vídeos), jogos digitais, entre outros recursos. São alunos que necessitam de um atendimento mais individualizado em sala regular, complementado com atendimento em sala de recursos. (UZÊDA, 2019).

Verifica-se, nos processos de inclusão mencionados, que a escola deve dispor de recursos e propor metodologias adequadas à alfabetização e letramento de todos os alunos, evitando quaisquer formas de exclusão. A alfabetização e o letramento representam, sem dúvida, as condições necessárias a qualquer outra aprendizagem, nos diferentes componentes curriculares.

CONCLUSÃO

Conforme visto ao longo desta breve reflexão, alfabetização e letramento são conceitos que necessitam ser trabalhados de maneira conjunta, simultânea, indissociável. Assim, a escola necessita voltar a sua atenção para a contemplação desses conceitos, inclusive nas Séries Finais do Ensino Fundamental, já que muitas deficiências na aquisição dessas habilidades apresentam-se de maneira sobressalente nessa etapa do ensino fundamental.

Diante desse contexto, as dificuldades de leitura e escrita interferem de maneira determinante na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento,

Considerando-se esses enfoques, discutidos ao longo da presente intervenção, considera-se a importância de se oportunizar ao aluno a vivência de atividades que o levem à reflexão dos fenômenos linguísticos, compreendendo-os e os colocando em contextos de uso, adquirindo, desenvolvendo e/ou aprimorando sua competência comunicativa.

Para tanto, destaca-se a necessidade de uma atenção especial a alunos com necessidades especiais, com a oferta de recursos e metodologias adequadas às diferentes necessidades. Uma vez que a escola abriu as portas para a inclusão, ele processo precisa, de fato, se tornar efetivo, de modo a reduzir, cada vez mais, as barreiras entre a alfabetização, o letramento, e a aprendizagem de todos, de forma equânime.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Correia Borges de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz**. Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-21.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade:** atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

DIAS, Taciana G. Costa et al. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. *In:*

CAMPOS JUNIOR, Dioclécio; BURNS, Dennis Alexander Rabelo; LOPEZ, Fábio Ancona. **Tratado de Pediatria**: Sociedade Brasileira de Pediatria. Barueri, SP: Manole, 2014.

KLEIMAN, Ângela (Org). Os significados do letramento. Campinas: Mercado das letras, 1995.

LOPES, Andressa Aparecida. **Desafio Profissional de Língua Inglesa I, Fonética e Fonologia, Teoria da Literatura e Direitos humanos**. [*on line*]. Valinhos, 2016, p. 0110. Disponível em: <www.anhanguera.edu.br/cead>. Acesso em: 29/06/2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista brasileira de educação.[*on line*]. 2004, n. 25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em 29/06/2021.

UZÊDA, Scheilla de Quadros. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

A PRÁTICA DA LEITURA COMO IMPULSIONADOR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/07/2024

Sílvia Scola da Costa
Doutora em Língua Portuguesa pela PUC SP. Coordenadora dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Brasil. Coordenadora Institucional do PIBID/UB

RESUMO: Este artigo objetiva trazer conceitos físicos, cognitivos e emotivos sobre a leitura e apontar como ocorre a leitura em diferentes esferas, perpassando por aspectos físicos e culminando na leitura realizada por meio das telas – algo corriqueiro na humanidade nos dias atuais. Por meio de uma retomada bibliográfica dos atos de leitura, veremos não apenas o ato físico, mas também a leitura em nível sociocognitivo. Vamos redesenhar o olhar sobre a leitura e ampliar este conceito para acompanhar um mundo conectado digitalmente e compreender o porquê a leitura aprofundada é tão importante para o fazer docente, e que aquele que tem o poder de ler e compreender, pode ensinar de forma mais eficaz. Algumas pessoas têm mais facilidade para realizar a leitura, enquanto outros, não conseguem se aprofundar em textos independentemente do gênero que seja. Veremos, neste artigo, que a leitura precede a escrita e além de estar presente nos mais diversos aspectos, auxilia os professores na formação de seu alunado. Um professor que compreende como se consolida e se adquire a leitura, também tem a capacidade de ensinar de forma mais dinâmica e eficiente.
PALAVRAS-CHAVE: ensino, leitura, formação docente

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais pautado pela leitura, saber ler é imprescindível e necessário; diríamos, inclusive, que é um fator essencial à comunicação. Em tempos de internet, no entanto, ainda que a leitura esteja totalmente diluída e permeando nossos dias, vemos, com certa tristeza, que há aqueles que não possuem esta habilidade desenvolvida, o que traz inúmeros problemas, de diferentes ordens para suas vidas.

Fazendo parte da Educação brasileira há mais de duas décadas, pudemos, neste tempo, ver como a Leitura é tratada por alguns educadores. É urgente aprender mais sobre leitura para que possamos ensinar a leitura.

O objetivo deste artigo é trazer aspectos sobre a leitura com o intuito de elucidar àqueles que trabalham com crianças, jovens, adolescentes, estudantes de forma geral e ajudá-los a preparar leitores proficientes, preparados para atuar de forma consciente e transformadora no mundo, suplantando aplicativos de inteligência virtual e compreendendo que nós, seres humanos, somos muito superiores à inteligência artificial, basta acessar nosso conhecimento.

Utilizaremos como arcabouço teórico, principalmente, as obras de Albert Manguel, Kock e Elias.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

As concepções de leitura são variáveis. Cada grupo social concebe a leitura à sua maneira. Ainda que de forma não tão consciente, todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. A leitura não ocorre apenas com as letras, podemos afirmar, com Manguel (1997), que ler vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler. Desse modo, lemos para compreender ou para começar a compreender.

Ler as letras de uma página é apenas uma das muitas variantes que a leitura oferece de si mesma para os seres humanos. Em sentido *lato*, pode um astrônomo ler um mapa de estrelas que não existem mais; o zoólogo percebe os rastros de animais na floresta; o jogador perscruta gestos dos parceiros antes de jogar uma carta, a dançarina assimila as anotações do coreógrafo e só depois realiza sua *performance*, o público admira e interpreta os movimentos da dançarina no palco; o tecelão examina o desenho intrincado de um tapete sendo tecido, o organista executa várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais entendem pelo rosto do bebê, os sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês estuda as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante esquadrinha cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis, o psiquiatra ajuda os pacientes a decifrar seus sonhos perturbadores: o pescador havaiano investiga as correntes e o oceano, ao mergulhar a mão na água, o agricultor examina o tempo no céu. Todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (Manguel,1997).

Ler, portanto, não pode ser reduzido apenas à leitura de palavras e à sua interpretação. Sabemos, hoje, que, embora não haja grau zero em leitura, tampouco existe um grau dez. A leitura, misteriosa, deixa-se desvendar aos poucos, não se restringe a um significado único, mas, sim, em um “mostra-esconde” de significados que se revelam ou não em função de inúmeros fatores ligados aos propósitos de leitura e às habilidades do leitor.

Ler, dentre todas as acepções citadas acima, é também um processo de construção de sentidos que se desencadeia a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície

textual e que exige a mobilização dos diferentes conhecimentos numa dada situação comunicativa. Esses conhecimentos, pois, ultrapassam o domínio do código linguístico e envolvem experiências, estratégias, objetivos de leitura, conhecimentos gerais, específicos, situação de comunicação e conhecimentos enciclopédicos.

Neste sentido, é possível afirmar que a leitura é um processo que lida com diferentes aspectos e que o sentido do texto se constrói na interação entre autor-texto-leitor, na medida em que o leitor usa estratégias diversas, articula, seleciona e elimina as possibilidades que são oferecidas pelo autor, por meio de pistas textuais, além dos conhecimentos que possui.

O ato de ler, pois, num primeiro gesto, implica olhar um ser no mundo e buscar nele significados. Desde os tempos mais antigos de que temos registros pictóricos e escritos, as sociedades, com ou sem escrita precisaram "decifrar" o mundo.

Para ler, em qualquer que seja a esfera ou situação - palavras numa página, expressões no rosto de uma pessoa ou até a maré, para que se possa realizar uma boa pesca, faz-se necessário o uso de sentidos físicos, visão, tato, interligados aos cognitivos, que levam à interpretação. Para avançarmos nossos estudos, necessário se faz o entendimento dos aspectos físicos do ato de ler, para posterior entendimento dos aspectos cognitivos de tal ato.

ASPECTOS FÍSICOS DO ATO DE LER

Observar e "decifrar" o mundo são movimentos de leitura que implicam um ato físico e simultaneamente, mental. Manguel (1997) afirma que, de acordo com o erudito francês Roger Bacon, quando olhamos para um objeto, forma-se uma pirâmide visual que tem sua base no objeto e seu ápice no centro da curvatura da córnea. Nós vemos quando a pirâmide entra em nosso olho e seus raios são dispostos sobre a superfície do globo ocular, refratados de tal forma que não se cruzam. Ver, para Bacon, era o processo ativo pelo qual uma imagem do objeto entrava no olho e era então apreendida pelos "poderes visuais" dele.

Manguel (1997:46) ainda sobre a leitura, afirma:

> *Galeno propôs que um espírito visual, nascido no cérebro, cruzava os olhos através do nervo ótico e saía para o ar. O próprio ar tornava-se então capaz de percepção, aprendendo as qualidades dos objetos percebidos. Através dos olhos, essas qualidades eram retransmitidas de volta ao cérebro e desciam pela medula aos nervos do sentido e do movimento. Para Aristóteles, o observador era uma entidade passiva que recebia pelo ar a coisa observada, sendo esta em seguida comunicada ao coração, sede de todas as sensações inclusive a visão. Para Galeno, o observador, tornando o ar sensível, desempenhava um papel ativo, e a raiz de onde nascia a visão estava no fundo do cérebro.*

De acordo com Manguel (1997), os estudos referentes à neurolinguística, a relação entre cérebro e linguagem, começaram em 1865. Naquele ano, dois franceses, Michel Dax e Paul Broca sugeriram estudos simultâneos, mas separados que a grande maioria da humanidade, em consequência de um processo genético que começa na concepção, nasce com um hemisfério cerebral esquerdo que se torna a parte dominante do cérebro para codificar e decodificar a linguagem; uma proporção muito menor, em sua maioria, canhotos ou ambidestros, desenvolve essa função do lado direito. Assim, nascemos com a capacidade de compreender a linguagem e de falar, mas essa aptidão inata precisa ser "acionada" pela exposição direta. As implicações da descoberta acerca da leitura foram evidentes. Com efeito, isso significava que antes mesmo de os escribas sumérios terem desenvolvido o foneticismo sistêmico, suas conexões neurológicas, no cérebro, estavam predispostas a compreender e utilizar essa capacidade até então desconhecida. O mesmo, é claro, é válido para os povos pré-alfabetizados em toda a parte. Qualquer sociedade, portanto, é potencialmente capaz de ler, mesmo antes de saber o que vem a ser leitura. Da mesma forma como toda criança nasce com o potencial de ler, mesmo antes de ter a primeira experiência.

Há um século, o oftalmologista francês Émile Javal descobriu que nossos olhos na verdade saltam pela página; esses saltos ou sofreamentos acontecem três ou quatro vezes por segundo, numa velocidade de cerca de duzentos graus por segundo. A velocidade do olho pela página – mas não o movimento em si – interfere na percepção, e é somente durante a breve pausa entre os movimentos que nós realmente lemos. Porque nossa sensação de leitura está relacionada com a continuidade do texto sobre a página ou com o desenrolar do texto na tela, para assimilar frases ou pensamentos inteiros, e não com o movimento real dos olhos (Cf. Manguel, 1997).

A leitura, para Leffa (1996), em sua forma mecânica, ocorre por meio de fixações dos olhos em determinados segmentos do texto, que podem ser uma palavra ou um pequeno grupo de palavras. O leitor, aparentemente, não processa as letras que compõem um determinado segmento de modo linear, da esquerda para a direita, mas de modo simultâneo. Assim como as letras também não são processadas integralmente, em todos os seus detalhes, mas apenas em seus traços distintivos.

O movimento dos olhos durante a leitura acontece por meio de uma sequência de pausas e saltos. Os olhos não deslizam em movimento uniforme sobre o texto, mas avançam pulando de um ponto a outro. É durante as pausas, pela fixação dos olhos sobre o texto, que se dá o processamento visual dos caracteres impressos.

Assim, ainda de acordo com Leffa (1996), as estatísticas da literatura sobre os movimentos dos olhos têm revelado os seguintes dados, em termos de médias: o número de fixações por minuto é de 240; a distância de fixação de um ponto a outro é de 25 mm; o leitor adulto lê uma média de 250 palavras por minuto; a duração de cada fixação corresponde a 250 milissegundos; os olhos não saltam apenas para frente, mas fazem também inúmeras regressões.

Tais movimentos podem variar não apenas de pessoa para pessoa, mas sofrem mudanças significativas de acordo com o conteúdo lido; o teor semântico pode ou não cooperar para uma compreensão mais rápida. Sobre isso, Leffa (1996:68) afirma:

> *Mais importante do que as médias, no entanto são as variações que ocorrem não apenas inter-sujeitos, mas também intra-sujeitos. Assim, dentro da variação inter-sujeito, sabemos que leitores adultos lêem geralmente de 150 a 400 palavras por minuto, descontando as exceções que ficam abaixo e acima desses números. Na variação intra- sujeito, temos a duração da fixação que varia de acordo com a dificuldade semântica do texto. Enquanto que nos segmentos semânticos mais fáceis, a fixação dura cerca de 150 milissegundos, nos segmentos mais difíceis a duração aumenta para 375.*

O número de fixações regressivas mede não apenas a qualidade da leitura, mas também características do texto e, por inferência, os processos mentais da compreensão. Bons e maus leitores fazem regressões, mas quanto maior a dificuldade do texto, maior o número de regressões.

O *Eye Tracking*, em concordância com os estudos de Klein e Bulla (2010), é o paradigma que estuda os movimentos oculares durante a leitura e representa uma das mais avançadas e aperfeiçoadas técnicas na avaliação do processamento da linguagem, pois observa o desempenho da “mais transparente janela do cérebro para o mundo: os olhos.”

Os olhos nunca estão parados, sempre se movimentam em uma direção. Esses deslocamentos podem ser rápidos, lentos, curtos, compridos, dar saltos, podendo ainda ocorrer em dois sentidos, para a direita ou para a esquerda. Todos esses movimentos são utilizados para inferir como determinada informação é processada.

Os movimentos oculares, de acordo com Macedo *et al* (2008 *apud* Klein e Bulla), limitam-se a três tipos: as *fixações*, breve período em que o olho permanece observando uma pequena área do estímulo; as *sacadas*, pulos de uma fixação até uma próxima fixação que o olho faz; e as *regressões*, também denominadas de sacadas regressivas, movimentos realizados no sentido oposto da leitura.

Ainda sobre a aquisição do ato de ler, Manguel (1997:54) descreve:

> *Para compreender um texto, escreveu o Dr. Merlin C. Wittrock na década de 1980, “nós não apenas o lemos, no sentido estrito da palavra: nós construímos um significado para ele”. Nesse processo complexo, “os leitores cuidam do texto. Criam imagens e transformações verbais para representar seu significado. E o que é mais importante, eles geram significado à medida que lêem, construindo relações entre seu conhecimento, sua memória da experiência, e as frases, parágrafos e trechos escritos”. Ler, então não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.*

ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS DO ATO DE LER

A capacidade de compreensão da leitura está relacionada com a complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo. Assim, na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas por meio das quais se realizam o processamento textual e mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória. Apoiamo-nos em Kock e Elias (2006:39), para afirmar que o processamento textual é estratégico, os leitores, diante de um texto, "realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos."

Para o processamento textual, de acordo com Kock (2002), há três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico, para Kock e Elias (2006), abarca o gramatical e o lexical. Com base nesse tipo de conhecimento, podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual, a seleção lexical adequada ao tema.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo, refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, assim como conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos marcantes, permitindo a produção de sentido.

O conhecimento interacional, relatam as pesquisadoras, é aquele que ocorre por meio da linguagem e engloba: conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. A saber, ilocucional é o que nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação de interação. Conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informação necessária numa situação comunicativa concreta para que o interlocutor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, assim com a seleção da variante linguística adequada a situação de interação e ao gênero adequado à situação comunicativa.

O conhecimento metacomunicativo é aquele que assegura ao locutor a compreensão do texto para conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. O conhecimento superestrutural, consoante Kock e Elias (2006: 54), ou sobre gêneros textuais, "permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos".

Podemos afirmar, portanto, que ler não é apenas apreender as palavras. Ao começar a decodificar um texto, o que o leitor faz, ainda que de forma inconsciente, é recorrer às estratégias sociocognitivas para dar sentido ao texto.

A leitura, no sentido da compreensão da palavra, de textos escritos, é uma atividade cognitiva multifacetada, já que envolve diferentes elementos e aspectos, porém ocorre apenas e tão somente se houver uma superfície para a realização física desta atividade.

A LEITURA EM OUTRAS SUPERFÍCIES: DA TELA DO CINEMA À TELA DO COMPUTADOR

Depois de transcender a Igreja, a leitura passou a incorporar outros locais, como rótulos de produtos, letreiros nas lojas, totens de propagandas. Outrossim, a leitura começa a acompanhar outras plataformas, que não eram habituais para a população, como o cinema, que passa a veicular a escrita com o intuito de auxiliar o entendimento do enredo. Na primeira parte do século, o cinema mudo contava histórias com legendas intervaladas que precisavam ser lidas para que se entendesse a trama.

A leitura dessas legendas, somada à leitura dos jornais, constituíram a leitura de centenas de milhões de pessoas em todo o mundo. Ler, constituía parte importante da integração social. Ao contrário dos filmes mudos, essa atividade baseada por completo na leitura, ainda com implicações inimagináveis para o futuro, requer um envolvimento ativo, direto e integral com a palavra escrita.

Com a chegada do computador de uso pessoal, na década de 1970, a leitura sofreu nova transformação. Na realidade, em muitos casos, a palavra escrita e lida chegou a substituir a palavra falada: em vez de visitar, encontrar ou telefonar para alguém, muitos preferiram usar o correio eletrônico, as salas de bate-papo e os aplicativos de mensagens instantâneas.

A internet surgiu e mudou o comportamento das pessoas. Em sua primeira fase, a internet implementou a solidão: as pessoas passaram a trabalhar em casa e a comunicar-se virtualmente. Atualmente há uma preocupação em transformar a solidão em ocasiões sociais. Assim, outros modelos de comunicação e formação de comunidades virtuais têm sido possíveis. Mas parece imprescindível compreender a linguagem em funcionamento em tais contextos interativos.

Em consonância com o que ocorreu ao cinema e a tantas outras mídias e tecnologias, a internet tem, nos últimos anos, inaugurado novos modos de gerir a informação, de produzir conhecimentos, de estabelecer relações socioculturais. Certamente nem tudo é totalmente inovador. Não há, na história, nada que se faça sem recorrer ao que já foi vivido, visto, experimentado, usado produtivamente. No entanto, o impacto da internet nos diferentes segmentos de nossa sociedade traz consigo uma aura de novidade, modernidade. consideração a referencia a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossos estudos, pudemos ver que como os movimentos físicos do ato de leitura interferem na compreensão e na assimilação dos conteúdos lidos, logo, quanto mais se lê, mais fluência se tem na leitura, portanto aquele que possui o hábito de ler e assimilar com efetividade o conteúdo lido, lê mais rápido e consegue acumular um maior número de informações.

No entanto, de acordo com os estudos de Kock e Elias, não apenas o ato físico de ler interfere no ato de leitura, mas também os conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional. Vemos, por meio de nossos estudos que todos estes estão interligados, assim, quanto mais conhecimento linguístico o indivíduo adquire, mais ele tem a possibilidade de adquirir o enciclopédico e o interacional.

Em um mundo cada vez mais conectado, em que a escrita multimodal está presente em grande parte das interações humanas, saber ler e interpretar, não apenas palavras, mas símbolos e expressões, é motivo de destaque na humanidade. Ainda que na comunicação por meio de texto, muitas vezes faltem elementos que, apenas na interação face a face aparecem, como a entonação do discurso: gestos com as mãos, postura do corpo, orientação, o olhar e expressão facial do locutor. Esses elementos tentam ser reproduzidos de alguma forma na CMC. Se o interlocutor quer "gritar" por escrito, usa caixa alta, se quer enfatizar dada palavra ou sílaba, repete uma vogal ou a consoante final.

Os efeitos indesejáveis da própria ambiguidade (e possibilidades de mal-entendidos) na linguagem escrita são inegáveis, potencializados pela agilidade daquele que escreve de um lado, e daquele que lê, de outro.

Ao pensarmos na questão da docência e na relação com a leitura, vemos que o educador que não possui proficiência em leitura, terá dificuldades para construir seu fazer docente, pois dependerá de outros para receber informações e, consequentemente, transmitirá isso a seus alunos, que podem também ter problemas com a competência leitora.

Não se desaprende a ler. Depois que o indivíduo inicia o processo de leitura, não se pode brecá-lo, fazê-lo regredir. Desta forma, pode-se ler qualquer coisa, em qualquer lugar, de qualquer tema, de qualquer área. A leitura tem o poder de transformar o indivíduo e nós, educadores, temos o dever de mostrar isso a eles.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo incentivo e fomento à pesquisa, à Universidade Brasil, por proporcionar debates produtivos frente aos novos desafios constantes na Educação Brasileira e por acreditarem que um futuro melhor se faz com investimentos na Educação.

REFERÊNCIAS

KOCH, I. G. V. O texto e a construção de sentidos. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

________. A coesão textual. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2012[1989].

________. Introdução à linguística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

________; & ELIAS, V. M. S. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

________; & ELIAS, V. M. S. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, V. J. Uma perspectiva psicolingüística. Sagra – Porto Alegre:D.C. Luzzato, 1996.

MANGUEL, A. Uma história da leitura. Tradução Pedro Maia Soares. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, A.Lendo imagens: uma história de amor e ódio. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

MANUEL, A. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

CAPÍTULO 10

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: INFLUÊNCIA DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO APRENDIZADO

Data de aceite: 01/07/2024

Micheli Signor Turcatto Cornelli

RESUMO: Observa-se cada vez mais a importância da aprendizagem significativa na infância de crianças em vulnerabilidade social. A estrutura familiar, vínculos afetivos e autoestima desempenham papéis determinantes, pois problemas de aprendizagem podem originar-se em aspectos afetivos, não apenas cognitivos. O objetivo desta pesquisa é compreender como crianças em vulnerabilidade social realizam aprendizagem significativa, utilizando a como método a aula-entrevista aplicada com crianças de uma turma de 2º ano de Ensino Fundamental. Tanto a escola quanto os familiares desempenham papéis cruciais na estrutura afetiva da criança, sendo essencial abordar fatores como autoestima e carência. Caso essa assistência não seja fornecida pela família, cabe ao professor e à escola estabelecer esse vínculo afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Família. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT: The importance of meaningful learning in childhood for socially vulnerable children is increasingly observed. This type of learning, which lasts throughout life, stands out for the active participation of the student, integrating their previous knowledge with new learning. Family structure, emotional bonds and self-esteem play determining roles, as learning problems can originate from affective aspects, not just cognitive ones. The objective of this research is to understand how socially vulnerable children carry out meaningful learning, using the interview class as a method, where the teacher, as a mediator, connects with the student, understands their family and social contexts, and establishes emotional bonds. Both school and family members play crucial roles in the child's affective structure, and it is essential to address factors such as self-esteem and need. If this assistance is not provided by the family, it is up to the teacher and the school to establish this emotional bond.

KEYWORDS: Meaningful learning. Family. Social vulnerability.

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa foi desenvolvido na Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Riograndense – CESURG-Sarandi/RS, abordando o tema "APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: INFLUÊNCIA DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO APRENDIZADO".

A escolha do tema surgiu da necessidade da autora de compreender se crianças em vulnerabilidade social conseguem aprender de maneira significativa, originada pela sua experiência em uma escola periférica em Sarandi/RS, onde a maioria dos alunos enfrenta fragilidade.

Múltiplos questionamentos norteiam a pesquisa, como a capacidade de uma criança desassistida pela família/sociedade aprender de forma significativa e os elementos que contribuem para essa aprendizagem. A pesquisa também explora como a escola pode proporcionar uma aprendizagem significativa e de que forma ela amplia a visão de mundo das crianças.

O estudo envolverá uma revisão bibliográfica sobre aprendizagem significativa e o processo de ensino-aprendizagem de crianças em vulnerabilidade social. Em seguida, será realizada uma aula-entrevista com crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública.

A pesquisa destaca a importância do afeto na aprendizagem, ressaltando que o vínculo e o sentimento de pertencimento a um grupo contribuem para elevar a autoestima da criança. A família é considerada a base do desenvolvimento, e em casos de estruturas familiares deficientes, o professor desempenha um papel crucial como laço afetivo para o aluno.

A presença do cotidiano do aluno nas aulas, o respeito aos seus saberes prévios e a promoção da autonomia do educando são pilares fundamentais para uma aprendizagem significativa, conforme defendido por Freire. O professor é visto como um incentivador da aprendizagem, estimulando a curiosidade e a pesquisa, enquanto os alunos assumem o papel de protagonistas no processo educativo.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p.46).

O trabalho foi estruturado em capítulos. O primeiro capítulo inicia com a introdução, que apresenta a problemática da pesquisa, os objetivos e a justificativa, fornecendo uma base para o estudo. Uma contextualização sobre aprendizagem significativa e seus fatores também é abordada neste capítulo.

O capítulo seguinte aborda o referencial teórico, discutindo o conceito de aprendizagem significativa, como ocorre e os fatores necessários para sua efetivação. Além disso, inclui uma análise sobre vulnerabilidade social, explorando seu significado e impacto nas crianças.

A metodologia é explicada em seguida, detalhando as etapas a serem seguidas na construção do trabalho. Os resultados são apresentados posteriormente, guiados pelos passos dos capítulos anteriores.

Finalmente, as considerações finais encerram o trabalho, destacando observações da aula-entrevista, como a capacidade de crianças em vulnerabilidade social aprenderem significativamente, a importância do afeto nesse processo e como a escola pode contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreendendo sobre aprendizagem significativa? O que significa aprender significativamente?

Para uma aprendizagem significativa ocorrer, ela precisa essencialmente de duas condições: o material do aprendizado, livros, aulas, aplicativos, recursos em si… precisam de um significado lógico, que os discentes tenham em sua mente ideias lógicas com esses materiais, que façam sentido para o mesmo. Vale ressaltar que o significado está nas pessoas e não nos materiais, não existe livro significativo e sim um significado para esses aprendiz. Predisposição ao aprendizado, o aprendiz deve querer relacionar os seus conhecimentos aos novos conhecimentos. Não está ligado a gostar da matéria, mas sim o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar os novos conhecimentos a uma estrutura cognitiva prévia, enriquecendo-a e dando significado a esses conceitos.

De acordo com Souza (1999) o que é denominado o gosto pelos estudos são três fatores, ambiental, psicológico e metodológico. O fator ambiental abrange o número de filhos, condições de moradias, onde vive o indivíduo, podendo se incluir a escolaridade dos pais. O fator psicológico é a organização familiar, como é o contexto em que este indivíduo está inserido, reflexos são, ansiedade, autoestima baixa, isolamento. Para Stevanato et al. (2003), o contexto metodológico envolve o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

Paulo Freire (1996) nos faz refletir sobre o respeito à autonomia do educando, o ser em construção e a respeitar o que o educando já sabe sobre determinado assunto. O bom-senso deve estar presente na avaliação da prática pedagógica, não em cobranças de prazos referente a responsabilidades de trabalhos e combinados, mas sim no autoritarismo e no respeito à dignidade do aluno, autonomia e identidade. O respeito do educando não será possível sem essas práticas, sem o respeito do seu educador.

> O professor autoritário, o professor silencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsavel, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, 65).

O professor tem um papel importantíssimo no que diz respeito a formar possibilidades para criar sujeitos críticos, que constroem o conhecimento. Segundo o autor, o educador precisa ser um instigador de perguntas, o bom professor na visão do autor é o que envolve o aluno em suas aulas e pensamentos, [...]"o aluno não dorme na aula e sim cansa, cansa pois acompanham idas e vindas dos pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas" [...] (Freire, 1996). Freire traz também a forma como as aulas são ministradas, não pensando somente em conteúdos programáticos de diferentes disciplinas, mas a maneira como o professor expõe tais conteúdos em sala de aula, sendo ele de maneira mais aberta, dialógica ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. O professor como mediador deve saber conversar com seus educados, para assim os mesmos se sentirem pertencentes, ensinar e aprender tem que haver com o esforço do professor como educador, se fazer entender por seus alunos, os educandos por sua vez entrar como sujeito de aprendizagem, não tem a ver com transferir o conteúdo, isso é na verdade, discência e docência ambos têm muito a ensinar, e o respeito mútuo deve ser respeitado, o professor precisa respeitar a "linguagem de mundo" em que o aluno chega à escola, sua cultura e hábitos.

Bruner (1969) em sua teoria de aprendizagem, destaca que a criança em qualquer estágio do desenvolvimento pode aprender sobre qualquer assunto, para ele o mais relevante são as estruturas a suas alternativas de ensino é o que deve ser explorado. (GORTELO, DIAS, ABRÃO, 2020). Enfatiza a importância da aprendizagem através de descoberta, através de estímulos, em que ocorre a instrução para haver a oportunidade de conhecimento, pois de acordo que a criança se desenvolve ela pensa de maneira simbólica. O ensino deve ser planejado de maneira que considere o desenvolvimento do aprendiz, "construção do conhecimento aumenta gradativamente quando é transmitida ao aluno de forma organizada pelo professor" enfatiza Bruner. (2018. p 66).

Vygotsky ressalta a importância das relações sociais aproveitadas pelo educando em seu processo de aprendizagem, defende que o aprender ocorre pela estimulação do sistema proximal, pela estimulação em seu ambiente de aprendizado.

Assim, para Vygotsky:

> O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros." (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

O conceito de Vygotsky "desenvolvimento proximal" é a área do cognitivo, que pode chegar sendo ajudado, por isso seu papel tão importante no desenvolvimento de valores que auxiliam na aprendizagem (NETO, 2012).

Para Piaget (1985) a aprendizagem acontece da intencionalidade de construir o conhecimento, o ensino deve ser ativo, buscando soluções para situações cotidianas, possibilitando experiências e situações prazerosas, “a evolução chega com a inteligência lógica, sob a forma de operações concretas e finalmente com a dedução abstrata”, os estágios de desenvolvimento intelectual, se distinguem dos anteriores, possuem estruturas originais e levam a uma evolução mental.

No pensamento de Freire (1987) o educando é incentivado a analisar sobre suas vivências, a seu lugar na sociedade, enquanto tem o afluxo de ler e escrever. O educando se desenvolve em um contexto mais crítico, em contexto de alfabetização como sendo atuante em uma função social real. Moreira (2000) destaca os ensinamentos de Freire sendo, aquisição de conhecimento por meio de aprendizagem significativa crítica os ensinamentos fazem parte da cultura, através desta aprendizagem, o homem pode lidar com mudanças, sem se dominar por ela, poderá lidar com a incerteza e a tomada de decisões. Freire (1998) destaca a importância do professor ensinar seus alunos a questionar, ressaltando que quando o aluno formula uma pergunta apropriada e consistente, está utilizando seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto de maneira não-arbitrária, o que consiste na aprendizagem significativa. Aprendendo a formular questões constantemente, a índice de aprendizagem significativa, crítica e reflexiva.

Na teoria de Ausubel (l963) a aprendizagem significativa, o aluno ao aprender um saber novo, para a aprendizagem significativa ser realizada ele precisa vincular este novo aprendizado, vincula-se a um saber já existente no indivíduo. Segundo Ausubel (1978, p. 41)

> A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não-literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem com essas ideias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo.

Ou seja, é reiterar que a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação de conhecimentos novos com conhecimentos prévios, através deste processo os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou até mesmo maior estabilidade cognitiva, não estático que pode evoluir ou involuir.

Esta aprendizagem não é aquela que o indivíduo nunca esquece, mas sim ela se difere, mas não perde o significado total, como se não tivesse aprendido, caso isso ocorra, provavelmente essa aprendizagem tenha sido mecânica[1], não significativa. Um subsunçor[2], diferenciação progressiva do conceito, pode se usar como exemplo o que sabemos sobre conceito de força antes de chegar na escola, um empurrão, esforço físico, etc.... Em

1 A aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 1980) representa uma incorporação não substantiva de novas informações. Ela é apenas memorística e, normalmente, não traz significação ao aprendiz.

2 Ele é definido por Ausubel (1980) como uma estrutura de conhecimentos específicos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

ciências, quando chegamos na escola, vemos que existe na nossa natureza uma força que é devida à massa dos corpo, a força da gravidade, esta força é de extrema importância para o sistema planetário, que é regida por uma determinada lei, etc. … Para dar significado a essa força, o aluno provavelmente usará o subsunçor força, já que está presente em seu cotidiano, e assim "força" ficará mais rico de significados, agora além de esforço físico e empurrões, ela significará atração entre corpos que tem massa. Seguindo nosso raciocínio, a força ganhará mais significados e conceitos, se o aluno continuar estudando física, o subsunçor força ganhará significados a forças nucleares, forte e fraca, força gravitacional, etc. …

Para Ausubel (1963) o conhecimento prévio é o de maior importância ao indivíduo, quando se fala de aprendizagem significativa, o que mais influencia uma nova aprendizagem, são os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

A família tem um papel importante na vida da criança, no que diz respeito a aprendizagem não é diferente, a criança precisa sentir-se segura e amada, para haver um bom rendimento escolar e estar feliz consigo mesmo. Através da auto-estima observa o sentir-se pertencente nota-se se esta criança é acolhida pela família.

A importância do contexto-social e familiar para a aprendizagem

O processo de aprendizagem para nós seres humanos é algo normal, aprendemos algo o tempo todo, desde o momento de nosso nascimento até o momento de nossa morte. Este aprendizado é realizado por meio das interações na sociedade em que vivemos, nossas experiências e vivências. É no ambiente escolar, local onde o cognitivo do aluno será muito utilizado, que aparecerá as dificuldades para assimilar os conteúdos, na escola estes conteúdos são gradativos, e tudo o que se aprende de um ano para o outro tem grande importância, é importantíssimo não pular estas dificuldades, pois prejudicará todo o restante da aprendizagem.

O aluno pode demonstrar dificuldades na aprendizagem por vários fatores, problemas na socialização, dificuldade em entender o método do discente, isolamento social, ou problemas na sociedade em que vive, abusos familiares, dificuldades financeiras, desamparo de seus cuidadores. Para Navarro (2016) a dificuldade escolar pode ser desencadeada por múltiplas situações que contribuem para o surgimento de empecilhos no processo de ensino aprendizagem. Porém é necessário levar em consideração o ambiente social, histórico e econômico em que vive o aluno, sua motivação para aprender e nível de adaptação com o ambiente escolar. Ele afirma que as escolas possuem um grau significativo na falta de interesse das crianças nas escolas, tendo em vista que o aluno precisa de um ambiente acolhedor e motivacional para despertar o seu interesse.

O seu ambiente externo à escola também tem uma importância significativa, nas dificuldades em sala de aula, conflitos familiares atingem diretamente as crianças em

seu aprendizado. Quando o educando vive em uma família onde há união, onde sente-se pertencente, e apresenta custos para dar uma vida digna, a criança apresentará em boa parte dos casos bons resultados escolares e na sua vida social. Nos casos que mostram-se com problemas, a criança sente-se isolada, distante de seus cuidadores, convivendo com agressividade. (VIEIRA, et. al. 2015).

Freire (1987) cita que através do afeto é possível criar laços afetivos, importantíssimos para o desenvolvimento, desta forma ultrapassando o que é um objetivo de conhecimento individual, para um conhecimento coletivo. A palavra afeto traz um grande significado consigo, é a movimentação, interação que um grupo ou indivíduo tem sobre outro, pensamentos muito frequentes voltados ao afeto é que ele é ligado apenas a abraço e beijos mas não é, afetar de forma positiva vai muito além é um autocuidado, a cultura do afeto é de forma simplificada tocar as pessoas de forma positiva.

De acordo com Antunes

> A origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requer cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que a afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência. (ANTUNES 2008, p. 1)

Com a evolução do ser humano, a interação interpessoal passou a ter grande importância, o primeiro contato com o afeto é no nosso meio familiar, com o nascimento e os cuidados em si, laços esses que duram a vida toda, sendo transmitidos entre as pessoas. A relação entre professor e aluno é motivo de preocupação das pessoas no meio da educação, tendo em vista que esses mecanismos são essenciais para a sobrevivência humana (ANTUNES, 2008). A afetividade é um dos fatores que favorecem o aprendizado do indivíduo, ela traz o aprendizado com sentimentos, emoções, autoconhecimento e interações com o outro.

Para Wallon (1975), através das interações que se vive em nossas vidas, determinam a personalidade do indivíduo e como ele irá reagir e interagir com o mundo. A partir do emocional que constrói, as relações que ele possui com as pessoas ao seu redor, através disso ele construirá seu campo afetivo. Então ele terá medo, se dedicará mais ou menos, será mais ou menos impulsivo, a partir desse campo afetivo que ele desenvolve em seu contexto pessoal e desta forma se compõe a inteligência da pessoa, a forma com que ela vai abordar o mundo e se relacionar com as pessoas.

Neste sentido Wallon assevera que:

> Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela a própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159).

Pela perspectiva do afeto, os saberes são formados como consequência de seus vínculos emocionais, de suas interações com o ser humano, Madalena Freire em "Agressividade, qual seu papel na aprendizagem" diz que somos seres feitos de afeto, procura no outro o que falta em nós mesmos, nascemos em grupos e vivemos neles conforme vamos crescendo e se desenvolvendo, necessitamos desse contexto para sobreviver.

Mario Sergio Cortella (1997) faz refletir sobre a realidade social dos educandos, com ênfase na evasão e repetência escolar, é frequentemente maior entre os menos favorecidos, uma das principais causas desse problema são extra escolares. Além do descaso, falta de apoio e incentivo de algumas famílias, encontra-se como empecilho bem comum, realidades nas camadas populares brasileiras cito um exemplo em que o aluno que está em seu 3º ano do Ensino Fundamental possuem mais escolaridade que seus pais, sendo assim um grande problema, pois o apoio familiar é de grande importância para as crianças.

O pensamento, suas atitudes e linguagens são reflexo de seu meio social, para Vygotsky:

> A educação recebida na escola e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola. Vygotsky (1984, p.87).

Os fatores vinculados à aprendizagem dividem-se em três: ambientais, psicológicos e metodológicos. Os ambientes estão vinculados com o socioeconômico, a escolaridade dos pais, a convivência familiar. Agressões, baixa autoestima, isolamento etc, fazem parte do fator psicológico e o metodológico e está ligado ao que é ensinado nas escolas, este fator está ligado diretamente com o professor, sua forma de ensinar e desperta a curiosidade do aluno. (Souza. 1996).

Quando o estudante não consegue aprender, começa a ficar desmotivado, encontra-se assim um grande problema. Para Furtado:

> Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola. (Furtado, 2007, p. 03).

Esther Pillar Grossi (2018) relata vivências e experiências realizadas na vida escolar, descreve que esteve ensinando matemática para jovens infratores e relatou uma fala de seu aluno " ainda bem que a senhora vem dar matemática para nós que a gente gosta na hora, por que essa tal de matemática que a gente tem que aprender, para aproveitar mais tarde, essa nós não queremos, por que a gente não sabe nem quanto tempo vai viver." , o aluno precisa aprender para o hoje, todos temos fome de aprendizado.

De acordo com Esther (2018), para Freud, estudioso de prazeres, o aprendizado dá um enorme prazer para o ser humano, o novo, o saber mais... Outro relato de Esther, após assistir uma aula ministrada por outra professora está de Estudos Sociais, um aluno que estava presente afirma "A senhora vê, depois de uma aula chata como está, só cheirando uma colinha" o aluno irá se drogar pela questão do prazer que isso traz, se não encontra prazer na aula, em casa em seus vínculos, isso gera consequências, para se drogar precisa de dinheiro, gerando mão de obra barata ou furtos já que se trata de jovens adolescentes.

> Na condição de pessoas, somos marcadas pelo fato de que aprendemos sempre. Mesmo quando não queremos aprender, mesmo quando insistimos em não fazê-lo, estamos aprendendo. Ao menos, aprendendo a fugir a esconder-se, a omitir-se a desistir da vida, a alienar-se. Não há escapatória, aprender é uma marca humana. Temos uma impossibilidade vital de não aprender sempre. É impossível não aprender.)Grossi, 2018, p.?).

Os seres humanos estão sempre em busca de propósito, desafios e descobertas, aprender é fonte de prazer e alegria, não ter esse tipo acesso na escola, abre caminhos para experimentar outros tipos de conhecimentos perigosos para os jovens. Um estudo em 1998 aponta que 1.000.000 de bebês nascidos no Brasil nesta época foram frutos de gravidez precoce, meninas entre 10 e 16 anos, e o que estas jovens procuravam, preencher um vazio, achar uma alegria ou achar um sentido para a sua vida.

Crianças em vulnerabilidade social

De acordo com Ariés (1981) a criança no século XVIII vivia em casa com mais de 20 pessoas, dormia em quartos onde havia mais de 4 camas, casais, crianças, até mesmo empregados, as crianças tinham um papel de serviçal de colocar a mesas, realizavam trabalhos pesados, enchiam até mesmo o copo dos adultos.

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. [...] (Aries, 1981, p.156).

Nessa fase a infância era negligenciada, tomada das crianças, eram expostos a situações de adultos.

> “[...] Afirmei que essa sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem; mas, sem passar pelas etapas da juventude, que *talvez* fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades desenvolvidas de hoje” (Ariès, 1981, p.10).

A vulnerabilidade social de crianças é entendida como um descaso na sociedade em que estamos incluídos, falta de afeto, alimento, moradia, condições dignas de saneamento e sobrevivência. As crianças por estarem em seu desenvolvimento psíquico e físico, não são capazes de trabalhar, não possuindo uma renda, desta forma não podendo vestir-se, comprar alimento, ou proporcionar condições dignas para sobreviver, por tanto foi criado leis que a asseguram, o Estatuto da criança e adolescente, o ECA, a fim de zelar por aqueles que não possuem condições de se manter.

O ECA (1990) define as crianças e adolescentes como sujeitos de direito, conforme pode-se observar em seu artigo 4º: Art.

> 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O ECA ainda assegura:

> “Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (ECA, 1990).

O estatuto defende as crianças e adolescentes em casos de maus tratos, abusos sexuais… autoridades podem afastar os pais ou responsáveis com medidas jurídicas como providencias para proteger as crianças de qualquer ameaça ao seu desenvolvimento psicológico ou físico.

MATERIAL(AIS) E MÉTODOS

Conforme os objetivos da pesquisa, a metodologia empregada guiará um conjunto de estratégias para fundamentar o campo teórico e empírico. Para a pesquisa de construção pedagógica, foi adotada a abordagem qualitativa, que descreve, interpreta e atribui significado aos dados, baseando-se nas ideias de diversos autores, como Freire, Piaget, Vygotsky, Ausubel e Bruner.

Simultaneamente, foi uma pesquisa quantitativa descritiva, conforme Marconi e Lakatos (2003), focada na investigação empírica das características principais de um fenômeno. Este estudo buscará compreender a aprendizagem significativa e o processo de ensino-aprendizagem em crianças em vulnerabilidade social. Uma aula-entrevista será realizada com quatro crianças do 2º ano do ensino fundamental, selecionadas por sorteio de um bairro periférico em Sarandi, que vivem em vulnerabilidade social, para avaliar sua capacidade de elevar a aprendizagem, mesmo enfrentando adversidades.

O GEEMPA, uma ONG com 47 anos de atuação, tem como foco pesquisa e formação de professores. Seu projeto enfatiza que o aprendizado é um processo descontínuo, permitindo erros como hipóteses incompletas numa rede de relações.

A aula-entrevista do GEEMPA para crianças em vulnerabilidade social busca estimular o conhecimento prévio dos alunos, não como julgamento, mas como estímulo para elevar a autoestima, demonstrando que é possível ir além do que eles imaginam saber.

De acordo com GEEMPA:

> “Caracterizar o processo dos alunos não a nenhum julgamento de mérito, aprovando-os ou reprovando-os, mas, simplesmente, é um suporte para o professor conduzir sua ação pedagógica (GEEMPA 2010).

Cada realização da aula-entrevista serve como um termômetro, permitindo que o professor avalie se seus educandos estão desenvolvendo uma aprendizagem de qualidade e significativa. É uma descoberta maravilhosa de que todos os alunos podem aprender, desde que tenham oportunidades, acesso e estímulos inteligentes para que essa aprendizagem ocorra (GEEMPA, 2010).

A aula-entrevista acontece entre o professor e o educando, proporcionando ao professor o conhecimento sobre o aluno, compreendendo seus gostos, medos, família e estabelecendo um vínculo significativo com seu aluno.

> A Aula-entrevista é um encontro a dois, do professor com cada um de seus alunos. É um momento especial na aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. (GEEMPA, 2010).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os alunos participaram da aula-entrevista no contraturno de suas aulas regulares em um ambiente acolhedor na escola que frequentam, no início do mês de outubro. No mês seguinte, a aula-entrevista ocorreu novamente para avaliar se houve avanço na aprendizagem dos alunos.

Roteiro com a aula entrevista:

De acordo com GEEMPA (2002) a 1º tarefa pergunta se o aluno já viu seu nome escrito em algum lugar, se alguém já o escreveu (pais, professores…) e então pede-se para que o aluno escreva o nome. A 2º tarefa pede-se para que o aluno leia o que escreveu como sendo seu nome, oculta-se a parte final, depois a inicial da mesma maneira, após deixar uma parte apenas aparecendo e pergunta-se ao aluno para que mesmo com partes faltantes aquele continua sendo o seu nome. Na 3º tarefa, pede-se para que o aluno escreva quatro palavras, deve-se respeitar os seguintes aspectos: devem ser substantivos concretos e não devem ser repertórios usual dos alunos. 4º tarefa na leitura de quatro palavras e uma frase o professor deve acolher ao aluno, independente do aluno ter lido corretamente o que foi escrito. Na 5º e 6º tarefa pede-se ao aluno que escreva todas as letras que sabe, pergunta-se ao aluno o nome das letras que ele escreveu e depois de outras que o professor escreveu na tarefa anterior, finalmente pergunta se ele sabe recitar o abecedário. Na 7º tarefa no sentido de valorizar o aluno, inicia-se pelas palavras que o aluno já escreveu, questiona-o: “ 1 - Você conhece uma palavra que comece por esta letra? , 2 - Que outra palavra também começa com essa letra?”. Além das palavras que o aluno escreveu, o professor poderá escrever outras. As tarefas da Aula-entrevista são:

1- Escrita do nome	
2- Leitura do nome	
3- Escrita de quatro palavras e uma frase com essas palavras	
4- Leitura de quatro palavras e uma frase	
5- Escrita das letras do alfabeto	
6- Nome das letras do alfabeto	
7 - Associação das letras com o som de iniciais de palavras	

Após a realização de duas ou mais etapas o aluno se auto avalia, ele decide se deve subir de nível com o auxílio de uma estrelinha para representar o aluno em uma escadinha, para a observação da criança através do lúdico, desta forma elevando sua auto estima e estando seguro de seu aprendizado. O aluno cria um vínculo com seu professor, pois são apenas os dois, é uma atenção para aquele aluno apenas, onde o aluno conta suas particularidades.

Através da aula - entrevista o professor cria um vínculo com o aluno, ocorre trocas de afeto, onde o professor conhece os gostos de seu aluno, nome de seus pais, através da fala da criança ao referir-se à família pode-se observar qual o vínculo afetivo da criança com seus pais, evidencia-se também a personalidade de seu aluno, se é envergonhado, se possui autoestima baixa, se é comunicativo, quando a mesma em uma sala de aula cheia de crianças pode-se passar despercebida. Essas características observadas no decorrer da aula-entrevista auxiliam no decorrer do ano, em processo de aprendizagem e cria-se um vínculo afetivo, essencial para a aprendizagem ser significativa.

Assim, apresento a análise e relato da aula-entrevista conduzida com os quatro alunos do 2º Ano pela pesquisadora: Durante a atividade, os alunos foram acolhidos com abraços e boas-vindas. Ao entrar na sala, foi enfatizado que deveriam se sentir à vontade, explicando detalhadamente como a atividade seria conduzida, e a orientação foi para que as crianças a realizassem com calma e sem pressa.

Segue abaixo um detalhamento da aplicação das duas aula-entrevista com cada criança, identificadas como A, B, C e D:

O **Aluno A** demonstra insegurança, medo de errar e autoestima baixa, escreveu seu nome incompleto e trocando letras, observa-se não conhecer o som das letras e nem sua associação, enfatiza as vogais, realiza adivinhações e deduções das palavras.

Na atividade na qual abordou a escrita de três palavras e uma frase, o aluno optou por escrever comidas que gosta, fez a leitura do que pretendeu escrever e após terminar a aula - entrevista a professora escreveu em vermelho a palavra sem mostrar para o aluno.

Observou-se que o aluno procura imagens para fazer associações durante a atividade de leitura, durante a aula-entrevista ocorre trocas entre professor e aluno, olhares, afetos, conversas, questionamentos. Ele não conhece todas as letras do alfabeto. Quando elogiado demonstra um brilho no olhar, uma vergonha, mas também uma realização. Observa-se ser uma criança insegura e com autoestima baixa, mas com uma capacidade enorme. Em questionamento se a criança merecia subir de nível a criança ficou em silêncio, a professora evidencializou a letra bonita, a escrita do nome em que esqueceu apenas uma letra, e as letras do alfabeto, ele observou e subiu o nível com a representação de uma estrelinha, sorrindo demonstrando ter ficado feliz com o resultado. O professor deve ser um incentivador de seus alunos, elevando sua autoestima e mostrando que são seres únicos.

5-ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO

ABCDEFPHiLNMORSUX

O **Aluno B** ao ser chamado para realizar a aula-entrevista demonstrou-se animado veio até a sala da professora sorridente e após ouvir o que seria realizado apresentou insegurança através de questionamentos do que seria realizado e que atividade seria feita, observou-se que a criança escreve como fala, em vários momentos não utiliza a letra R, até mesmo no próprio nome, realiza a leitura pausadamente, conhece letras do alfabeto e seus determinados sons. O vínculo entre professor aluno é importantíssimo para a aprendizagem significativa ocorrer, este afeto pode ser observado através de abraços e questionamentos de quando será realizado novamente o encontro com a professor. Nos dizeres de BRIGGS:

> Para se considerar uma pessoa realmente adequada e sentir-se bem interiormente, a criança precisa de experiências de vida que lhe provem que tem valor e que é digna de ser amada. Não basta dizer à criança que ela é especial. A experiência é que importa. Ela fala mais alto do que as palavras. As crianças valorizam a si mesmas na medida em que foram valorizadas. (BRIGGS, 2002, p.17)

Para Teixeira (2001, p.3), “a autoestima surge de experiências positivas com a vida e com a afeição e a autoestima baixa resulta da ação de muitos fatores negativos durante muito tempo”. A criança quando está confiante de si, arrisca-se e tenta mesmo sem saber se irá acertar, pois não tem medo do julgamento. A criança iniciou a intervenção com uma fonoaudióloga, observando na aula entrevista a evidencialidade da letra R, que algumas vezes não aparecia nas palavras, pediu-se para a criança além das quatro palavras escrever também as outras palavras que havia escrito na primeira aula-entrevista, justamente para o aluno observar que não está mais escrevendo sem o R, estava feliz com a atividade, sorridente, demonstrou segurança e autonomia, no momento do questionamento para a criança se ela merecia subir o nível a criança subiu duas escadinhas, falando “ melhorei e muito”

A criança contou para a pesquisadora que sua mãe voltou para casa, de onde havia se mudado e não estava mais convivendo frequentemente com a criança, podendo ser um fator de sua confiança e autonomia ter melhorado. Observou-se na atividade a criança ao escolher uma frase, citou a mãe, mostrando assim um vínculo com a mesma. Acredita-se que a estrutura familiar é um grande pilar para a aprendizagem da criança, se está tudo bem em casa, conseguirá focar e aprender na escola.

O **Aluno C** observou-se desconfiado com a entrevista, mostra ser uma criança com dificuldade de expressar afeto, quando recebe um elogio comporta-se de maneira envergonhada e sem reação. É uma criança que gosta de conversar, contando sobre sua vida e família, a mesma contou que cuida dos irmãos mais novos, os traz para a escola e sua mãe está grávida do quarto filho. Inicia-se um vínculo importantíssimo quando a criança conta situações de seu cotidiano.

Freire nos faz refletir sobre o diálogo:

> E qual é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2005, p. 115).

3-ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS E. UMA FRASE Pasaro colho gato

Pasaro e colho e mas gato

Quando questionada se achava que deveria subir de nível a criança disse que não, a professora evidenciou a letra cursiva e o capricho da criança, que sorriu, mostrando estar feliz com a situação, então decidiu subir o nível. “.

O professor cria vínculo com seu aluno através da conversa, sem julgamento, proporcionando-lhe um momento de empatia e confiança. Se lhe falta atenção em casa, o professor será a pessoa que a criança irá procurar para interagir, sentimentos e emoções, mas principalmente situações do dia a dia. “Os professores, depois da família, assumem o papel importante na formação dos alunos, pois convivem maior tempo com nossos filhos. É com eles que os alunos vão dividir sua afetividade, que deve acontecer de forma positiva” (SCHMITZ, 2004, p.44)

A **criança D** estava alegre e interessada pela entrevista, a criança afirmou “quando vamos fazer essas atividades de novo?” Mostrando seu interesse. É uma criança alegre e contou que ama ir para a escola, encontrar os colegas e os professores, contou vivências, nome dos pais e nome de seus 8 irmãos.

Realizou a escrita clara com letra cursiva, em palavras mais extensas esqueceu letras, conhece os sons das letras, sua leitura é clara e objetiva.

3-ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS
UMA FRASE COM ESSES PALAVRAS
chromeBook AULA - FEIJÃO
crami Book - aula - feijão
Fui para escal mechermo cragmik no aulo - e de paiBucomi feijão
FUI PARA ESCOLA MECHER NO CHROME NA AULA E DEPOIS COMI FEIJÃO.

3-ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS E UMA FRASE:
micHi leitura desengare
leiturro com o micHi e desenHo muito

O aluno é sorridente, tem uma autonomia e dedicação enorme, sua letra é cursiva mostrando domínio das palavras. Chamou a atenção da professora pois na atividade de escrever quatro palavras que gosta a criança escreveu uma das palavras o nome da professora, mostrando que havia criando um vínculo com a mesma.

Quando questionado se deveria subir o nível, a criança afirma, " sim, pois sou inteligente" mostrando uma segurança do educando e autoestima, o que no processo de aprendizagem faz grande diferença. De acordo com Schmitz (2004, p.15), "os alicerces da autoestima são lançados no início da vida, no contato direto com os pais e com as pessoas que convivemos, pois é nas interações que a criança adquire o amor próprio e aprende a gostar de si, ou não"..

Ocorre uma troca de afeto e conversa importantíssima entre a professora e o educando, a BNCC (BRASIL, 2018) aborda a pedagogia afetiva nas competências gerais da educação básica, mostrando como ela é importante para o desenvolvimento dos alunos. O educando contou que seus pais se separam e ano que vem ele irá embora. A professora fez observações que o aluno vai conhecer amigos novos, ter novas amizades… Em nenhum momento a criança mostrou-se triste com a situação, podendo afirmar que mesmo estando em processo de mudança possui uma estrutura familiar e possivelmente diálogo com seus familiares.

Os resultados da primeira aula-entrevista são:

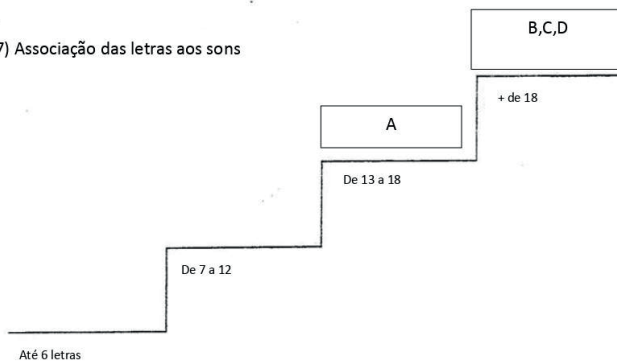
Aluno – B, C, D
2) Leitura do nome
Segmentação
alfabética
Aluno - A
Segmentação não-
alfabética
Sem nenhuma segmentação

B,C,D
3) gráfico da escrita das três palavras e uma
frase
alfabético
A
silábico
Pré-silábico 2
Pré-silábico 1

4) Leitura de quatro palavras e uma frase
B,C,D
Alfabético
Silábico
Pré-silábico 2
A
Pré-silábico 1

5) Escrita das letras do alfabeto
B,C,D
+ de 18
A
De 13 a 18
De 7 a 12
Até 6 letras

6) Abecedário
Aluno C, D
Recita o abecedário
associando-o a todas
as letras escritas
Aluno A, B
Recita o abecedário associando
Parcialmente as letras escritas
Não sabe recitar o
abecedário

7) Associação das letras aos sons
B,C,D
+ de 18
A
De 13 a 18
De 7 a 12
Até 6 letras

Segundo o Geempa, após realizar a primeira aula entrevista o professor do ensino regular faz interferências, de acordo com o que observou na aula-entrevista, para assim repeti-la na segunda aula-entrevista e observar se o aluno desenvolveu. Como se trata de uma pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisadora que não fará interferências, pois não está na sala de aula regular com este aluno, mas sim no contraturno, então realizou-se a apresentação das aula-entrevista para a professora do ensino regular de cada aluno, para a mesma realizar a interferência necessária.

Após a aplicação das aula-entrevista, observou-se que as crianças sentem um afeto pela pesquisadora, encontrando-a nos corredores da escola abraçando, conversando, mostrando interesse e afeto pela mesma. Podendo afirmar que após o vínculo afetivo ser criado, mantêm-se ligados emocionalmente, gerando uma preocupação e carinho e possivelmente a aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho se deu com a ajuda de várias pessoas às quais sou imensamente grata:

A minha orientadora, professora Cyntia que nunca mediu esforços para me auxiliar, sempre cuidadosa com suas palavras, visando sempre pela minha autonomia e evidenciando as qualidades, com certeza você foi uma peça fundamental para este trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia, que através de seus conhecimentos pude chegar onde estou, em especial a professora Vera, que foi fundamental para que este trabalho acontecesse, tem toda a minha admiração.

A minha família: Meus pais, irmã e marido que sempre me apoiaram e acreditaram no meu potencial, vocês são minha força diária. A todas as pessoas que eu amo (amigos e família) que de alguma forma me fiz ausente e precisei de um afastamento temporário.

A Deus e a todos meus professores, que nunca desistiram de mim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a aprendizagem significativa, concentrando-se em crianças em situação de vulnerabilidade social. Muitas vezes, essas crianças enfrentam desamparo familiar e dificuldades financeiras para uma vida mínima. A pesquisa identificou fatores que influenciam a aprendizagem significativa e propôs soluções para abordar os desafios relacionados à falta de estrutura familiar.

Ficou claro que a família desempenha um papel crucial na aprendizagem da criança, impactando sua autoestima. Um ambiente familiar estruturado e afetivo proporciona segurança, permitindo que a criança se sinta respaldada. Além disso, destacou-se a importância do educador ser reflexivo e considerar não apenas o aspecto cognitivo, mas também a carga emocional que o aluno tem.

A pesquisa evidenciou a relação direta entre a autoestima, a dificuldade de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Motivação, valorização e afeto impactam positivamente no desempenho cognitivo, afetivo e socialização do aluno. O estudo concluiu que, diante da falta de estrutura familiar, é responsabilidade do professor estabelecer vínculos afetivos, proporcionando um ambiente propício para uma aprendizagem de qualidade.

A autora também compartilha experiências pessoais, ressaltando a importância do apoio dos professores durante momentos difíceis. Segundo Freire (2015, p. 110), "Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo" enfatizando que, quando a criança carece de afeto em casa, a escola deve ser um espaço para suprir essa carência. O trabalho dos educadores, embora desafiador, é fundamental para o desenvolvimento dos alunos e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como ensinar com afetividade.** Problemas de aprendizagem - crianças de 8 a 11 anos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.1981.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BRIGGS, Dorothy Corkille. **A autoestima do seu filho.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro**.** Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários** à **prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GROSSI, Esther Pillar, GEEMPA. **Aula- entrevista**. Porto Alegre. GEEMPA, 2010.

GROSSI, Esther Pillar; **Agressividade, Qual teu papel na aprendizagem.** Porto Alegre. GEEMPA, 2005

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARTINELLI, Líliam Maria Born; MARTINELLI, Paulo. **Materiais concretos para o ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática da Matemática**. 11.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SOUZA, E.M. **Problemas de aprendizagem - crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

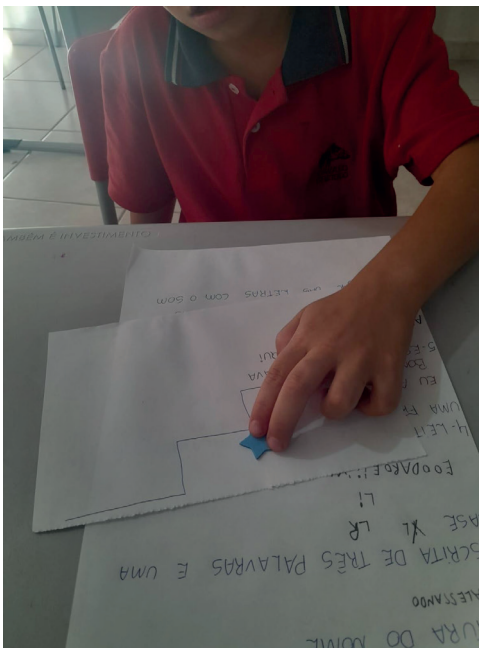
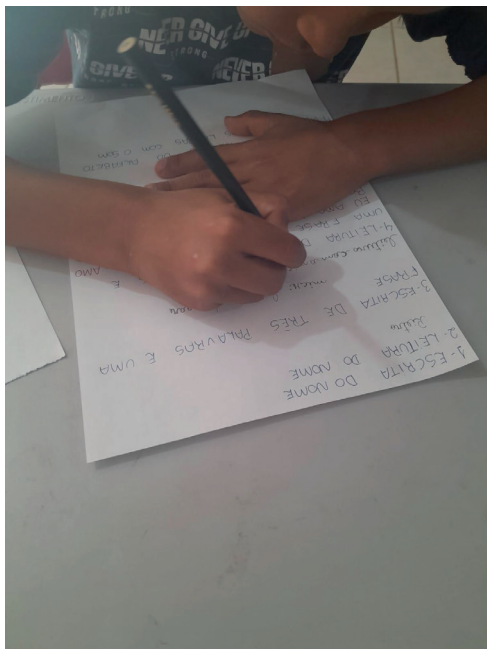
SILVEIRA, Denise Tolfo Córdova; Fernanda Peixoto. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Documentos eletrônicos online

Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

SCHMITZ, Maria Bernadete May. **A importância da autoestima no contexto familiar, social e escolar**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/s

ANEXOS

ANEXO 1 – APLICAÇÃO DA AULA-ENTREVISTA

ANEXO 2 – AULA-ENTREVISTA

1- ESCRITA DO NOME:

2- LEITURA DO NOME

Rietro

3- ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS E UMA FRASE:

micH: leitura derengare

leiturro com o micHi e deremHo muito

4- LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE: ESCOLA - BONITA - MUITO - AMO

EU AMO MINHA ESCOLA, ELA É MUITO BONITA.

5- ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

6- NOME DAS LETRAS DO ALFABETO

7- ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM O SOM

1-ESCRITA DO NOME
2-LEITURA DO NOME A

DALESSANDO

3-ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS E UMA FRASE XL LR

XIS HAMBURGUER

Li REFRi

EOODAROEliiiXL

4-LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE ESCOLA - BONITA - MUITO - AMO

EU AMO MINHA ESCOLA, ELA É MUITO BONITA

5-ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO

ABCPEFPHiLNMORSUX

6-NOME DAS LETRAS DO ALFABETO
7-ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM O SOM

1- ESCRITA DO NOME:
2- LEITURA DO NOME:

Tauany schultz de Arruda Soares

3- ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS E UMA FRASE Passaro coelho gato

Passaro e colho e mas gato

4- LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE ESCOLA - BONITA - MUITO - AMO

5- ESCRITAS DAS LETRAS DO ALFABETO

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

6- NOME DAS LETRAS DO ALFABETO
7- ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM OSOM

1- ESCRITA DO NOME:
2 LEITURA DO NOME:

DAVI LUIZ SILVA DE CASTO FRANCO

3- ESCRITA DE TRES PALAVRAS E UMA FRASE:

DE AROS FEJÃO MASA

ANBUREQ
COMPRA
BRIQUE PO

EOA AMINHA ME MÃE COSINHA AROS FE JÃO MASA

4- LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE

ESCOLA - BONITA - MUITO - AMO

EU AMO MINHA ESCOLA, ELA É MUITO BONITA.

5- ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

6- NOME DAS LETRAS DO ALFABETO

7 ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM O SOM

1- ESCRITA DO NOME
2- LEITURA
DALESSANDRO

DALESSDARO

3- ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS
UMA FRASE AVILESSD EIILESND ARO
HAMBURGUER PASTEL REFRI

AVIII
GOSTO DE HAMBURGUER, PASTEL E REFRI

4- LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE
SORVETE · FLOCOS · FUI · CARRO

FUI DE CARRO TOMAR SORVETE DE
FLOCOS
NÃO REALIZOU A LEITURA

5- ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO

ABCDEFGHIKRSU

6- NOME DA LETRAS DO ALFABETO
7- ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM O SOM

1-ESCRITA DO NOME:
2-LEITURA DO NOME:
DAVI LUIZ SILUA D CAST FRACO

3-ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS.
UMA FRASE COMLDA BIQUEDOCARRO
CORV COMIDA BRINQUEDO CARRO

FUI DE CARRO COM PA COMIDA
BIQUEDO FUI DE CARRO COMRRAR COMIDA E BRINQUEDO
4-LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE.
SORVETE - CARRO - FLOCOS - FUI
FUI DE CARRO TOMAR SORVETE DE FLOCOS

5-ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO.
ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

6-NOME DAS LETRAS DO ALFABETO.
7-ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM OS SOM INICIAL DE PALAVRAS.

1- ESCRITA DO NOME
2- LEITURA
Tauany

TAUANY

3- ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS
UMA FRASE gato cachorro coelho
na minha casa tem gato e coelho e cachorro

4- LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE
SORVETE - CARRO - FLOCOS - FUI
FUI DE CARRO TOMAR SORVETE DE FLOCOS

5- ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO
ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

6- NOME DAS LETRAS DO ALFABETO
7- ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM O SOM

1-ESCRITA DO NOME:

pietro PIETRO

2-LEITURA DO NOME

3-ESCRITA DE TRÊS PALAVRAS
UMA FRASE COM ESSES PALAVRAS

chromeBook AULA - FEIJÃO
cram Book - aula - feijão

fui paro escal mecherno craomik no aulo - e de paibucomi feijão

FUI PARA ESCOLA MECHER NO CHROME NA AULA E DEPOIS COMI FEIJÃO.

4-LEITURA DE QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE:

SORVETE - CARRO - FLOCOS - FUI

FUI DE CARRO TOMAR SORVETE DE FLOCOS.

5-ESCRITA DAS LETRAS DO ALFABETO

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

6-NOME DAS LETRAS DO ALFABETO

7-ASSOCIAÇÃO DAS LETRAS COM O SOM DE INICIAL DE PALAVRAS

CAPÍTULO 11

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DE JOGOS E DINÂMICAS

Data de aceite: 01/07/2024

Yêda Sá Malta
Mestra em Gestão de Ensino na Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão, Psicopedagoga, Especialista em Psicologia da Educação e Psicologia Organizacional

Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira
Doutora em Engenharia Elétrica na área de Ciência da Computação, professora Titular do Departamento de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O ambiente escolar deve favorecer aos alunos o acesso aos diversos saberes linguísticos, interpessoais, intergrupais e sensoriais, necessários para o exercício da cidadania, que é um direito inalienável de todos. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar sobre a importância da utilização de jogos e dinâmicas no ensino fundamental para ativar as competências socioemocionais. Trata-se de um estudo exploratório fundamentado pela pesquisa bibliográfica e enriquecido com a pesquisa de campo efetivada pela aplicação de questionários de forma qualitativa em uma escola estadual. Os resultados indicam que as competências socioemocionais tem significativa importância na vivência escolar e necessitam ser contempladas no currículo nas mais variadas etapas da educação básica, visto que, podem se tornar fonte de fortalecimento de novas aprendizagens fomentando a oportunidade do fortalecimento do ser humano integral.

PALAVRAS-CHAVE: Competências socioemocionais. Jogos. Educação básica.

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN ELEMENTARY EDUCATION WITH THE USE OF GAMES AND DYNAMICS

ABSTRACT: The school environment must provide students with access to the various linguistic, interpersonal, intergroup and sensory knowledge necessary for the exercise of citizenship, which is an inalienable right for all. This research has the general objective of investigating the importance of using games and dynamics in elementary school to activate socio-emotional skills. It is an exploratory study based on bibliographic research and enriched with field research carried out by

the application of questionnaires in a qualitative way in a state school. The results indicate that socio-emotional skills have significant importance in school experience and need to be included in the curriculum in the most varied stages of basic education, since they can become a source of strengthening new learning, promoting the opportunity to strengthen the integral human being.
KEYWORDS: Socio-emotional skills. Games. Basic education.

INTRODUÇÃO

Atualmente percebe-se uma ampliação das exigências sobre as escolas que perpassam pela ação laboral das equipes pedagógicas, para além da formação dos estudantes nas competências cognitivas tradicionais, direcionando os debates sobre as competências chamadas de socioemocionais.

Desse modo, as escolas essencialmente visam o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetiva dos estudantes, por meio da aprendizagem dos conteúdos. Todavia, espera-se também que os discentes desenvolvam habilidades, atitudes e valores, que irão auxiliá-los para se tornarem cidadãos com autonomia preservada e participativos na sociedade em que vivem.

Dentro desse contexto educacional, ainda vale destacar o momento atípico em que as escolas estão vivenciando por quase três anos em razão do combate a disseminação da pandemia de COVID-19[1], que fechou todas as instituições de ensino e recorreu-se a utilização do ensino remoto via aplicativos ou plataformas virtuais de ensino. Esse novo cenário, exigiu uma reorganização de toda a ação pedagógica em função das situações emocionais retroalimentadas por incertezas e medos que emergiram naquele momento e que perduram, visto que, a pandemia ainda não acabou, mas as aulas já estão presenciais.

Assim, as caraterísticas como persistência, estabilidade emocional, amabilidade, resiliência, capacidade de resolver conflitos, de inovar, de trabalhar em equipe, entre outras, que necessitam serem exercitadas na relação de ensino e aprendizagem no ambiente escolar tem sido ainda mais necessário e urgente, diante desse momento desafiador.

O presente estudo traz os seguintes questionamentos: a partir das percepções dos docentes pesquisados, como as instituições de ensino estão efetivando a inserção das competências socioemocionais, tendo em vista as orientações da BNCC? A utilização de jogos e dinâmicas nas aulas pode estimular as competências socioemocionais nos anos finais do ensino fundamental? Estas são algumas indagações instigadoras e relevantes que nos impulsionam a uma reflexão mais efetiva. Nessa perspectiva, buscou-se o atendimento do objetivo geral que é investigar a importância da utilização de jogos e dinâmicas no ensino fundamental para ativar as competências socioemocionais.

1 Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 - Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e o Decreto Estadual nº 35.897, de 30/06/2020 – trata sobre a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino e dá outras providências.

Diante destas considerações, e entendemos que a inteligência emocional influencia tanto nas relações intrapessoais quanto nas relações interpessoais e intergrupais.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: TESSITURAS TEÓRICAS NECESSÁRIAS

As competências socioemocionais receberam destaque nos anos 90, período em que ocorreu a publicação do Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, mais precisamente em 1998 por Delors, que representou um importante passo para as discussões sobre a importância de uma educação plena, que vise considerar o ser humano de forma integral (DELORS *et al,*1998).

Nesse documento, observa-se nitidamente a preocupação a respeito do trabalho do professor no ambiente escolar, visto que, sua ação funcional não consiste apenas em transmitir informações ou conhecimentos aos estudantes, mas, também deve pensar em formas de apresentar os conteúdos de modo que possa estimular a resolução de problemas e a contextualização, buscando assim, a ativação do olhar abrangente sobre as perspectivas que fazem parte do seu entorno de vida (DELORS *et al,1*998).

No caso do exercício da docência de sala isso fica muito explícito, posto que, nele estão inseridas as mais variadas habilidades e competências, tais como as técnicas, emocionais, sociais, psicossociais e outras mais que fomentam o fazer laboral docente. Desta forma, Chiavenato (2010, p. 81) salienta que:

> O ambiente de trabalho se caracteriza por condições físicas e materiais e por condições psicológicas e sociais. De um lado, os aspectos ambientais que impressionam os sentidos e que podem afetar o bem-estar físico, a saúde e integridade física das pessoas. De outro lado, aspectos ambientais que podem afetar o bem-estar psicológico e intelectual, a saúde mental e a integridade moral das pessoas.

Nesse sentido corrobora-se com as ideias de Chiavenato a respeito da importância dos aspectos ambientais acima esclarecidos e entende-se que a satisfação laboral perpassa por um conjunto de estratégias e ações que visam criar um ambiente de trabalho equilibrado e harmonioso no qual os profissionais possam ter a sua integridade física e moral garantida.

Esse bem-estar relacionado ao ambiente laboral escolar pode ativar competências não cognitivas e se transmutar em motivação, engajamento funcional, boas relações interpessoais e intergrupais e, compromisso com suas tarefas diárias.

No cotidiano da escola é preciso levar em consideração as dimensões afetivas e cognitivas de forma dicotômica, visto que, as emoções e sentimentos existem e se retroalimentam nesse ambiente. O estudante ao adentrar o ambiente escolar leva junto do seu intelecto as suas vivências e experiências. Alves (2017, p. 55) afirma que “Ele/a entra com o subjetivo, com o seu eu completo onde o afetivo e o cognitivo se influenciam mutuamente.”

Em relação à abordagem teórica ressalta-se que neste trabalho a abordagem interacionista se respalda pelas contribuições teóricas de Jean Piaget e Lev Vygotsky. O psicólogo Henri Wallon contribuiu com os conhecimentos da Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que defende que a pessoa deveria ser compreendida em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual.

Piaget (1993, p. 31), afirma que "a aprendizagem é uma consequência do desenvolvimento." Assim, entende-se que a aprendizagem resulta das interações do sujeito com o ambiente onde vive e, que todo o conhecimento é elaborado desde a infância, através da interação do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico, cultural ou social.

Para Vygotsky (1998, p. 66) "o ato de brincar proporciona alterações das estruturas mentais, pois elas criam, representam e reproduzem muito mais do que ela vê". Já na Teoria de Walloniana observa-se que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do ser humano quanto do ambiente no qual ele estiver inserido, visto que, este o afeta de variadas formas. Segundo Wallon (2007, p. 66) "o ser humano tem características orgânicas que lhe favorecem a determinadas situações, mas que o ambiente de convívio poderá interferir nessas potencialidades."

A respeito das competências socioemocionais as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 6) a definem como:

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Sobre a importância de uma integração mais concreta e esclarecida entre escola, docentes e família na formação dos estudantes, Vale (2009, p. 142) ressalta que:

> Classicamente, a função social e emocional era atribuída aos pais, e aos professores a função intelectual. Hoje em dia essas fronteiras encontram-se diluídas, e pais e educadores entram por vezes em conflito no que diz respeito aos sistemas de valores. Uma prevenção que realmente previna fundamenta-se numa educação emocional adequada, precoce e concertada entre pais e educadores.

Portanto, ressignificar essa divisão de tarefas entre família e escola na formação dos jovens em seus vários aspectos e, especificamente nos socioemocionais, é essencial e benéfica para potencializar o desenvolvimento dos estudantes na escola e em casa. Percebe-se que essa convivência educativa compartilhada estimula o desenvolvimento do ser humano com a possibilidade de criação de novos saberes.

Entende-se, que o aprender envolve aspectos tanto emocionais quanto sociais, compreendendo as inter-relações como um processo de interligação entre competências socioemocionais e o processo ensino-aprendizagem, pois, ao levar em consideração a integralidade do ser humano, automaticamente está se resgatando os seus demais aspectos e contribuindo para sua melhoria do desempenho escolar e a efetivação de uma educação de qualidade.

METODOLOGIA

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 162), “delimitar a pesquisa é estabelecer limites para a investigação”. Assim, nesse estudo utilizou-se a pesquisa de caráter exploratório-descritivo, pois os registros e análises dos fatos foram captados a partir de um questionário aplicado com os docentes da escola pesquisada. Conforme Gil (2007, p. 75) “a pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Esta pesquisa foi efetivada especificamente com os docentes do 6º ano do ensino fundamental anos finais, porque a busca principal era investigar a utilização de jogos e dinâmicas no ensino fundamental para ativar as competências socioemocionais.

A escolha do 6º ano deu-se em razão, deste ser o ano de estudo que fica após o fechamento do fundamental anos iniciais, um período de mudanças significativas, pois, os estudantes deixam de conviver com um ou dois docentes e passam a se relacionar diariamente com mais de dez docentes e rotinas pedagógicas diferenciadas.

Este estudo foi fundamentado por meio de pesquisa bibliográfica e enriquecido com a pesquisa de campo com aplicação de questionários de forma qualitativa a um percentual de 90% dos docentes que ministram aula no 6º ano do ensino fundamental do Colégio Militar Tiradentes I (CMT I), uma escola vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA) e também conveniada à Secretaria de Estado de Segurança Pública do Maranhão (SSP/MA) por meio da Polícia Militar do Maranhão (PMMA). No ano 2021, o CMT I no atendeu 732 alunos no turno matutino matriculados e distribuídos no ensino fundamental anos finais.

Os critérios de inclusão utilizado para participação como público alvo desta pesquisa foi: ser docente do 6º ano do ensino fundamental no ano 2021, efetivar a marcação de assentimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução nº 466/12² do Ministério da Saúde e responder o questionário on line da pesquisa. E, como critério de exclusão, quem não preencher totalmente os critérios de inclusão.

Inicialmente foi feito o contato com a gestão do CMT I, apresentado o objetivo do estudo, obtido a autorização de acesso para pesquisa.

Foram resguardados todos os princípios éticos no desenvolver desta investigação científica. Assim, registra-se que dos 14 docentes que atuam no 6º ano do ensino fundamental, 12 docentes responderam à pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo após a concordância com o TCLE, os docentes identificaram qual o componente curricular que ministravam no 6º ano do ensino fundamental. Participaram desta pesquisa docentes de componentes curriculares variados, sendo: dois docentes de Matemática, dois docentes de Língua Portuguesa e nos outros componentes curriculares tem apenas um docente ministrante, a citar: Língua Espanhola; Língua Inglesa; Ciências; História; Geografia; Instrução Militar; OPEE; Arte; Ensino Religioso e Filosofia.

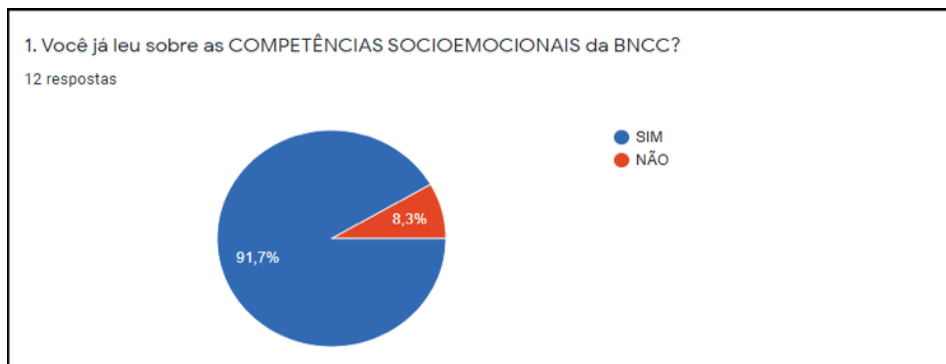



Figura 1 – Conhecimento sobre Competências Socioemocionais

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Na 1ª questão ao tratar sobre os conhecimentos adquiridos via leituras sobre as competências socioemocionais, constatou-se que a maioria dos participantes (91,7%) informaram que, tem conhecimentos sobre a temática relacionada à BNCC (Fig. 1). Entende-se que a estruturação do exercício da profissão de docente entretecida pelo conceito de competência perpassa por um conjunto de conhecimentos, habilidades, posturas, ações e atitudes. Assim, compreende-se que além de competências cognitivas, as competências socioemocionais são essenciais para o exercício da vivência social saudável.

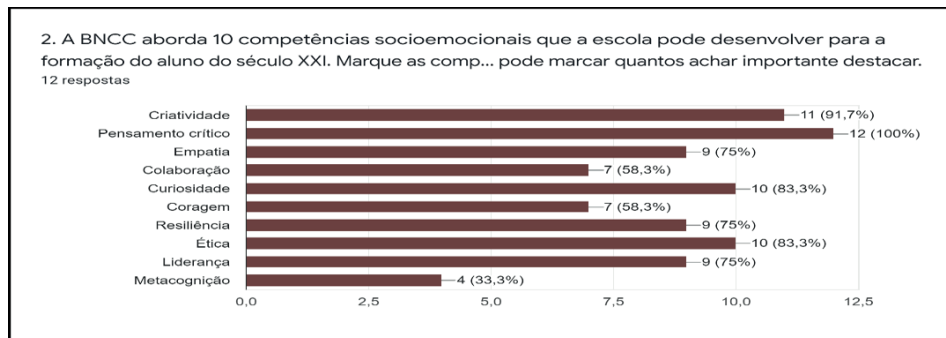



Figura 2 – Competências Socioemocionais vivenciadas em sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Quando foi solicitado na questão nº 2 sobre a identificação dentre as dez competências socioemocionais alinhadas pela BNCC as que os docentes conseguem vivenciar no ambiente da sua sala de aula ministrando os conteúdos do seu componente curricular, eles destacaram como mais importante a competência denominada **Pensamento crítico** com total ênfase (100%) (ver Figura 2). Entende-se que o pensamento crítico seja fundamental para a vida das crianças e dos adolescentes, pois, estimula sua curiosidade nata e contribui para o processo decisório das coisas mais simples à mais complexas no cotidiano. Esse pensamento ensina a pessoa a fazer a escolha da melhor informação que estiver sendo movimentada, ativa a necessidade de analisar as ações e de pesquisar antes de decidir se acredita ou não em alguma informação teórica que esteja recebendo seja no ambiente escolar ou qualquer outro espaço.

Em segundo lugar, destacam a vivência da competência denominada **Criatividade** (91,7%). Entende-se que a criatividade está relacionada a todas as áreas da consciência, como as intuições, as emoções, o poder de imaginação, além dos conhecimentos e das habilidades naturais e práticas. No cenário educacional, as competências socioemocionais têm o objetivo de desenvolver atitudes e comportamentos nos alunos capazes de fazê-los enfrentar, de forma eficaz e com ética os desafios e situações cotidianas. As experiências vivenciadas pelos estudantes do ensino fundamental favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania promovendo o empreendedorismo partir de características como a criatividade. Corroborando com essa ideia a BNCC preconiza que

> a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade. (BRASIL, 2017, p. 466)

Nesta análise, também, se observa como menos destacado pelos docentes na vivência do ambiente interno da sala de aula, a competência denominada **Metacognição** (33,3%). Nesse sentido, Beber (2014, p. 48) afirma que “A metacognição é a consciência de si próprio, conhecendo seu processo de aprender”. Destaca-se que os aspectos conativos (de cognição) estimulam a confiança, a autoestima e o afeto.

Fonseca (2008, p. 173) corrobora afirmando que “A metacognição é um processo de interação, em que os elementos principais são seus próprios processos de aprendizagem que basta o contato com a informação sem necessidade de interagir com ela”. Assim, identifica-se que a busca do saber estimula a intenção de como obter motivação para aprender e que essa competência chamada **metacognição** ainda não está muito esclarecida no ambiente de sala de aula.

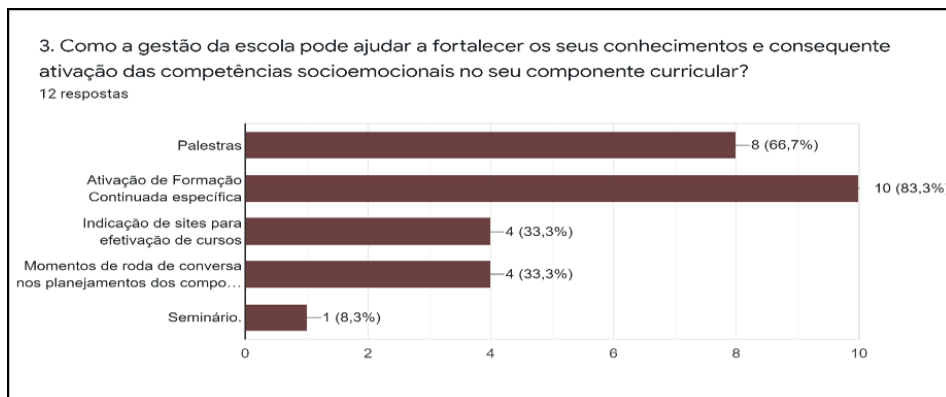



Figura 3 – Estratégias que podem ser ativadas pela gestão escolar para fortalecer os conhecimentos relacionados às competências socioemocionais

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Na questão nº 3, a maioria dos docentes (83,3%) ressaltaram que a **ativação de formação continuada específica** os ajudaria a fortalecer os conhecimentos relacionados às competências socioemocionais na sala de aula, em segundo lugar foi identificado a estratégia de **Palestras** (ver Figura 3).

Salienta-se que uma das formas de tornar o ensino mais flexível, colaborativo e interessante para os estudantes é criar ambientes de ensino que sejam mais socioeducativos, e organizados de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes, favorecendo o seu protagonismo e sua cidadania. E, para que isso possa ocorrer, é necessário continuar se preparando em formações continuadas que se articulem aos novos propósitos educacionais. Assim, é imprescindível que a gestão escolar busque propiciar à equipe docente investimentos formativos para gerar suficiência de ação laborativa pedagógica, mas, também é necessário que os docentes associem a formação continuada com um investimento profissional e participem de forma ativa desses momentos de estudos, buscando fomentar conhecimentos para si e posteriormente alinhar melhorias de ensino aos estudantes.

A respeito da formação como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, Paquay *et al* (2001, p. 101) salienta que

> A formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto do estabelecimento.

Considera-se que os gestores e educadores precisam estar preparados para viabilizar situações de aprendizagem aos alunos, visto que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sinaliza as 10 competências socioemocionais que vão se entremear por todos os eixos do processo ensino-aprendizado que a escola precisa desenvolver para a formação integral do estudante.

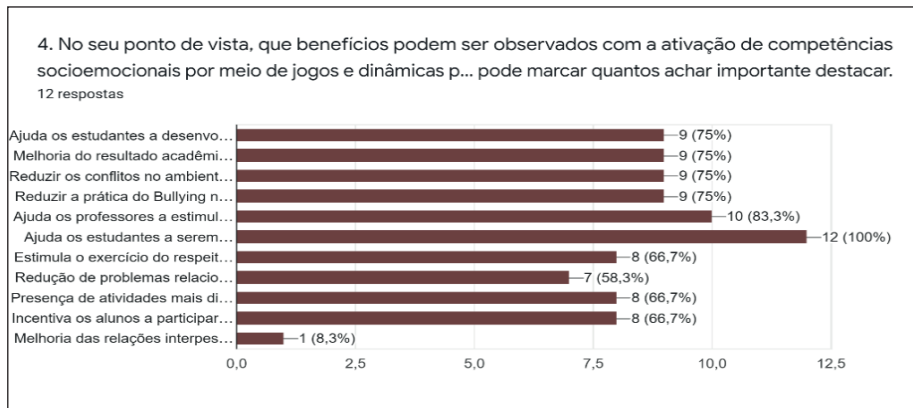



Figura 4 – Benefícios relacionados ao exercício das competências socioemocionais nas aulas por meio de jogos e dinâmicas

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa realizada.

Nesta questão nº 4 o benefício mais destacado foi **"Ajuda os estudantes a serem mais saudáveis emocionalmente" (100%)** e em seguida foi **"Ajuda os professores a estimular um convívio permeado por afetividade na sala de aula" (83,3%)** (ver Figura 4). Portanto, considerando a formação integral proposta pela **BNCC**, observa-se que as competências socioemocionais englobam a formação de jovens capazes de lidar com suas emoções e com as dificuldades da vida adulta. A 8ª competência geral da educação básica na BNCC enfatiza que é preciso "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas." (BRASIL, 2017, p. 9)

Ressalta-se ainda, que outros benefícios se igualaram em percentual de 75,0% conforme as respostas dos docentes, a destacar: **"Ajuda os estudantes a desenvolver o autocontrole"**; **"Melhoria do resultado acadêmico (notas mensais/ bimestrais)"**; **"Reduzir os conflitos no ambiente escolar"** e **"Reduzir a prática do Bullying no ambiente escolar."** Os docentes relataram que alguns estudantes informaram que melhorou até a convivência deles em suas residências, visto que, algumas dinâmicas feitas nas aulas, os fazem refletir sobre suas atitudes e comportamentos no ambiente escolar.

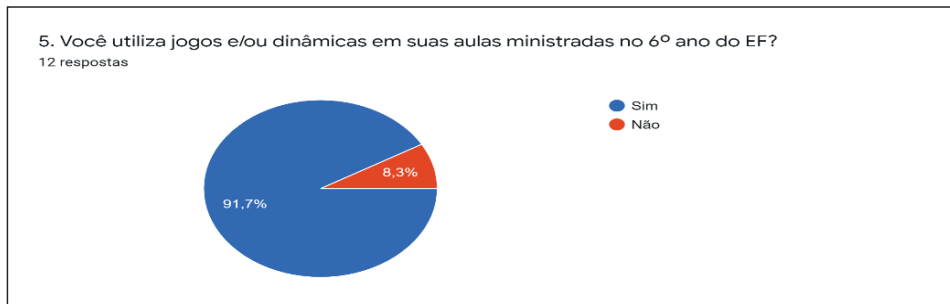



Figura 5 – O uso efetivo de jogos e dinâmicas nas aulas do 6º ano/EF

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Ao responder a 5ª questão a maioria dos docentes (91, 7%) afirmaram que utilizam jogos/dinâmicas em suas aulas ministradas para as turmas do 6º ano/EF da escola campo desta pesquisa (ver Figura 5). Nesse sentido, destaca-se que o uso de jogos e dinâmicas no ambiente escolar com foco nas competências socioemocionais tem a possibilidade de estimular a zona de desenvolvimento proximal na aula conforme a preconiza a Teoria Vygotskiana.

Através dos estudos feitos sobre a teoria de Vygotsky compreende-se que a brincadeira mediada por jogos e brincadeiras educativas entremeadas pelas competências socioemocionais tem uma importância fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois favorece a construção da reflexão, da autonomia e ainda da criatividade, o que consequentemente contribuirá definitivamente para a afirmação pessoal e integração social desses estudantes na sua comunidade.

No que se refere ao grau de importância do uso de jogos e dinâmicas no 6º ano/EF no componente curricular ministrado pelos docentes a resposta dos participantes à 6ª questão da pesquisa foi unanimemente afirmadora.

> *"Sim! Pois estimula a aprendizagem de língua estrangeira." (Docente 1)*
>
> *"Sim, pois faz a rotina escolar ser diferenciada, dinâmica, oportunizando ao aprendente vivenciar o respeito, a disciplina, a expressividade oral, a resiliência, o autocontrole e outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional." (Docente. 2)*
>
> *"Sim, primeiro por sair da rotina de aula de matemática e poder ver neles a construção do conhecimento." (Docente 3)*
>
> *"Sim, pois facilita a aprendizagem, leva os alunos a ficarem mais relaxados e felizes, para desenvolver o autocontrole e autoconhecimento quando se relacionam com os colegas." (Docente 4)*
>
> *"Sim, acho imprescindível o uso de jogos e dinâmicas pois nessa idade a criatividade e inquietação andam juntos nesses alunos." (Docente 5)*
>
> *"Sim, pois contribui para construção dos saberes." (Docente 6)*

“Sim. O aluno aprende conteúdos e valores se divertindo.” (Docente 7)

“Sim. Muito importante” (Docente 8)

“Sim, para verificar as aplicações de conteúdos matemáticos voltados ao próprio cotidiano do aluno, e tornar a aula mais atrativa.” (Docente 9)

“Sim. Fortalece a autonomia do aluno.” (Docente 10)

“Sim, dinamiza o conhecimento.” (Docente 11)

“Acredito que promovem interação, respeito e estimular a autoestima.” (Docente 12)

A partir das respostas registradas entende-se que todos têm clareza dessa importância e que buscam fortalecer as relações interpessoais com os estudantes, pois acreditam que essa seja uma forma de ter um convívio saudável no ambiente escolar, que é de fato um ambiente social e cultural. A respeito da utilização de jogos na educação Kishimoto (2006, p. 37), afirma que

> “A utilização do jogo potencializa a exploração do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como, a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.”

A BNCC sugere às escolas a promoção do desenvolvimento intelectual, do social, do físico, do emocional e do cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para o exercício das competências gerais em uma perspectiva de construção por meio da educação de um ser humano integral. Eis, portanto, a diferença entre as competências e as habilidades, visto que, estas são mais focadas no desenvolvimento cognitivo. No entendimento sobre o desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural, Kishimoto (2006, p. 53), confirma que “A cultura vai influenciar a visão de vida de cada um, orientando o fazer e o imaginar individual e interferindo na própria educação da sensibilidade, ampliando ou congelando suas possibilidades.”

Vygotsky (1998, p. 78) corrobora com o pensamento da cultura tornar-se parte da natureza humana ao afirmar que “É através das relações dialéticas com o meio físico e social que a criança constrói seu pensamento, transformando os processos psicológicos elementares em processos complexos, fazendo com que a cultura se torne parte de cada pessoa.”

Observa-se que ao responder a 7ª questão que versa sobre “As redes de ensino estão preparadas para inserção curricular das competências socioemocionais, apesar das orientações advindas da BNCC?”, os docentes estão divididos em suas contribuições afirmativas e negativas a respeito da preparação das redes de ensino.

> *"Acredito que não. Necessário realizar um trabalho para que haja mais entendimento e, dessa forma, ajustar a prática docente." (Docente 1)*
>
> *"Não. Muitos profissionais ainda não têm conhecimento de tais competências e como é importante no ambiente escolar." (Docente 2)*
>
> *"Creio que se houver apoio e auxílio das direções escolares, sim. Onde leciono tenho toda ajuda necessária." (Docente. 4)*
>
> *"Não, ainda falta boa vontade e muito estudo do assunto." (Docente 6)*
>
> *"Sim. Mas ainda falta vontade política." (Docente 7)*
>
> *"Acredito que ainda há muito a ser estudado a fim de que sejam colocadas em prática...nem todos os professores conseguem, seja por desconhecimento, seja por não ter recebido formação..." (Docente 8)*
>
> *"Sim, mas precisam ser fortalecidas através de formações continuadas, para que, de fato, os docentes sintam-se capacitados." (Docente 10)*

Com uma leitura mais específica das respostas observa-se que existe a preocupação anteriormente relatada em outra questão com a falta de formação continuada e apenas um relatou que no seu local de trabalho consegue efetivar essa ação pedagógica com o apoio da gestão escolar.

Enfatiza-se que as competências socioemocionais podem ser estimuladas nos conteúdos que fazem parte dos componentes curriculares corroborando com a ideia do desenvolvimento do pensamento social que é tão importante quanto o pensamento operatório. Meier e Garcia (2007, p. 15), a partir de contribuições de Feuerstein, destacam alguns critérios de mediação, em concordância com ações apoiadas nas competências socioemocionais, que podem ser transpostos para a sala de aula, a citar: intencionalidade e reciprocidade; significado; transcendência; competência; compartilhar; diferenciação psicológica; planejamento objetivação; consciência da mudança; sentimento de pertença e construção do vínculo.

Assim, é interessante não só estudar o desenvolvimento do pensamento lógico como também estimular as crianças e adolescentes a pensar e aplicar este pensamento não somente ao exercício das relações cognitivas, mas também à vida social. A realidade social inclui o vivenciar de umas pessoas em relação concreta com outras. Desta forma, Minicucci (2001, p. 73) afirma que:

> "Nosso conhecimento com outras pessoas nunca pode chegar a grau de certeza lógico-abstrato que podemos aplicar à realidade física. No entanto, nosso intelecto pode parar o seu funcionamento quando chega às relações sociais. Os efeitos de maior alcance de um êxito intelectual importante se manifestam finalmente numa mudança na maneira como a sociedade encara a pessoa. Este é uma rede completa de valores, interesses, tradições e costumes que a sociedade transmite às gerações mais jovens."

A seguir transcreve-se alguns relatos feitos pelos docentes ao responder a 8ª questão que versa a respeito de "Quais estratégias relacionadas ao exercício das competências

socioemocionais já foram vivenciadas nas aulas do 6º ano do ensino fundamental no seu componente curricular". Alguns docentes responderam com a identificação de estratégias que utilizam na sala de aula e outros optaram por identificar as habilidades que estão inter-relacionadas com as competências socioemocionais que emergem quando são vivenciadas.

> *"Atividades de comunicação oral; análise de vídeos." (Docente 1)*
>
> *"Jogos; dinâmica; clube de leitura; análise de textos, mala viajante; debates; dramatização." (Docente 2)*
>
> *"Diálogo sobre a importância de controlar as emoções; ter responsabilidades; mostrar empatia nas aulas." (Docente 4)*
>
> *"Trabalho muito no sentido de ativar o autocontrole e indisciplina em sala de aula e também na conscientização sobre o bullying." (Docente 5)*
>
> *"Roda de conversa; autoconhecimento." (Docente 6)*
>
> *"Realização de jogos entre grupos de alunos." (Docente 7)*
>
> *"Utilização de dinâmicas de grupos/ música." (Docente 8)*

Vygotsky (1998, p. 66) afirma que "o ato de brincar proporciona alterações das estruturas mentais, pois elas criam, representam e reproduzem muito mais do que ela vê." No convívio escolar com o uso de jogos, dinâmicas, brincadeiras, brinquedos o estudante tem a possibilidade de construir novos saberes, os quais deixam de ser apenas um aprendizado fruto de um ensino sistemático e passam a ser um aprendizado participativo e colaborativo, visto que, desde muito pequenas as crianças interagem com o meio físico e social realizando uma série de aprendizados que consequentemente contribuem para o alargamento dos horizontes da zona de desenvolvimento proximal.

Na realidade educacional atual, observa-se que os docentes precisam rever suas práticas de sala de aula. A geração digital que é fruto do século XXI e que está nas escolas da educação básica necessita de instigações e orientações tecnológicas, pois, enquanto brincam com os jogos educativos ou participam de dinâmicas de grupos permeadas por competências socioemocionais, desenvolvem e estreitam vínculos afetivos, emocionais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar movimenta uma gama exponencial de emoções e vivências, que se entretecem de fatos e ações que fortificam ou enfraquecem os fios sensórios que se refletem nas relações interpessoais e intergrupais. Isso, nos faz pensar que todos precisam trabalhar a sua emocionalidade para que possam ter segurança no trato social.

Acredita-se que as políticas públicas e os projetos político-pedagógicos precisam ser ressignificados e nessa ação, necessitam priorizar às ações que propiciem no processo de aprendizagem, a construção do conhecimento cognitivo e a busca do desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

Sendo assim, acredita-se que as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas com mais ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental para que esses estudantes possam ter cada vez mais cedo informações estruturadas que os ajudem na construção do seu projeto de vida e também o pleno exercício do autoconhecimento, autocuidado, empatia, protagonismo juvenil e cidadania.

Esta temática é bastante instigante e geradora de muitas questões para estudos futuros, tais como: as limitações (fatores) da aplicação das competências socioemocionais na escola (relação entre o indivíduo e o que acontece na estrutura da sociedade em um contexto neoliberal de precarização dos direitos sociais), necessidade de políticas intersetoriais: políticas voltadas para o acesso a saúde mental e assistência social. Logo, observa-se que existe uma importância de ação desta temática e também uma relevância em sua atuação, posto que, ajudar a preparar uma sociedade mais atuante, equilibrada e fortalecida emocionalmente para conviver com a multiplicidade de situações diárias nos vários ambientes nos quais as pessoas estão inseridas.

Em suma, um exercício educativo de um currículo cognitivo-sócio-emocional necessita de uma aprendizagem vivencial, instigada pela reflexão colaborativa dos estudantes visando transformar o ambiente da sala de aula em um espaço de vivências simuladas de situações reais do cotidiano, com a utilização de ferramentas de aprendizagem digitais ou não.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jamille de Andrade Aguiar; DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira; DANTAS, Alysson Arlindo. Ensino e a aprendizagem da matemática sob a ótica da afetividade. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. v.10, Nº1, 2017. Disponível: . Acesso em 25 jul.2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Homologada em 20 dez. 2017). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_ 20dez_site.pdf>. Acesso em: 04 jul.2022.

_____ **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BEBER B, Silva E, Bonfiglio SU. **Metacognição como processo da aprendizagem**. Rev. Psicopedagogia 2014;31(95):144-151

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano nas organizações.** 8ª. edição. São Paulo: Atlas, 2010.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FONSECA V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis: Vozes; 2008.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** – 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** – 5ª revista e ampliada – São Paulo: Atlas, 2003.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky.** Curitiba: Edição do Autor,2007.

MINICUCCI, Agostinho. **Técnicas do trabalho em grupo**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança.** 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALE, V. **Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional**. Exedra: Revista Científica, n. 2, p. 129-146, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich**. A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança.** Reedição. SÃO PAULO: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 12

COM UM GLOBO EM MINHAS MÃOS, DESCUBRO O MEU LUGAR! O USO DO *KIRIGAMI* NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de submissão: 07/06/2024 *Data de aceite: 01/07/2024*

Rosália Caldas Sanábio de Oliveira
CEFET-MG, Departamento de Geociências
Belo Horizonte – MG
https://lattes.cnpq.br/7394233647698513

Érico Anderson de Oliveira
CEFET-MG, Departamento de Geociências
Belo Horizonte – MG
https://lattes.cnpq.br/3460944236458367

RESUMO: A prática declarada foi concebida para o aprimoramento dos conceitos de coordenadas geográficas e fusos horários na Educação Básica em seis turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus I, em Belo Horizonte, na disciplina de Geografia. O desafio colocado para cada aluno foi construir um globo de papel com a técnica japonesa conhecida como origami arquitetônico (nomeada também como *kirigami*), reforçando a aprendizagem realizada anteriormente e averiguada por meio de uma avaliação diagnóstica das conceituações básicas da cartografia escolar. Outrossim, o globo, uma vez terminado, passa a ser um material didático particularizado e de valor para cada aluno, além do fato de no próprio cartão existir um exercício acoplado. Articulou-se, nesta atividade, a motivação (desafio), o lúdico, o artístico, o cognitivo e o reforço dos tópicos propostos, auxiliando a formação global do aluno e constatando o origami arquitetônico como um material potencialmente significativo no ensino da Geografia no contexto relatado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Coordenadas Geográficas, Fusos Horários, *Kirigami*/Origami arquitetônico.

WITH A GLOBE IN MY HANDS, I DISCOVER MY PLACE! THE USE OF KIRIGAMI IN TEACHING GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The declared practice was designed to improve the concepts of geographic coordinates and time zones in Basic Education in six 1st year classes of Integrated High School at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET – MG), Campus I, in Belo Horizonte, in the Geography discipline. The challenge posed to each student was to build a paper globe using the japanese

technique known as architectural origami (also known as kirigami), reinforcing the learning previously carried out and verified through a diagnostic assessment of the basic concepts os school cartography. Furthermore, the globe, once finished, becomes a personalized teaching material of value to each student, in addition to the fact that the card itself has an attached exercise. In this activity, the motivation (challenge), the playful, the artistic, the cognitive and the reinforcement of the proposed topics were articulated, helping the student's overall training and verifying architectural origami as a potentially significant material in the teaching of Geography in the context reported.
KEYWORDS: Teaching Geography, Coordinates, Time Zones, Kirigami/Architectural Origami.

INTRODUÇÃO

A exposição didático-pedagógica pronunciada na disciplina de Geografia por intermédio da arte oriental *Kirigami* – técnica antiquíssima de cortar e dobrar o papel artisticamente, também titulada de *Origamic Arquitecture* (Origami Arquitetônico) – foi pensada como contributo para a integralização de habilidades cognitivas, motoras e psíquicas no ensino-aprendizagem. Incorporou-se a esta experiência o estímulo à serenidade, concentração/foco, coordenação motora fina, apreensão visomotora, capacidade de planificação, administração do tempo, entre outras.

A arte do *Origamic Arquitecture* (Origami Arquitetônico) surge na década de 80 do século XX, quando o brilhante e inovador arquiteto japonês Masahiro Chatani, professor do Instituto de Tecnologia de Tóquio, de forma precursora, cria modelos elaborados com configurações arquitetônicas e outros temas a partir de cartões de papel, associando as técnicas do *kirigami* com o *origami,* ganhando notoriedade internacional.

Masahiro Chatani (1983; 1984; 1985; 1986), de natureza igual, escreveu inúmeros livros sobre o origami arquitetônico. Os autores deste trabalho, muitos anos atrás, tiveram acesso a uma parte desta obra e adotaram o origami arquitetônico como *hobby* nas horas vagas. Posteriormente, por serem professores, começaram a utilizá-lo como ferramenta didática, inicialmente no ensino da Geometria Descritiva, em projetos de extensão/Bic Jr., fazendo pesquisas e ensaios conjuntamente com a professora de Matemática do CEFET-MG Regina Faber Araújo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABER, 2008) e, depois, no ensino da Geografia.

Nesta investigação, no tocante às concepções essenciais da cartografia escolar, aprimoraram-se substancialmente com as atividades apontadas os significados de coordenadas geográficas e fusos horários na Educação Básica em seis turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, Campus I, em Belo Horizonte, na disciplina de Geografia. Os alunos realizaram associações entre as suas bases geográficas/cartográficas pregressas, as considerações coincidentes em sala de aula e as terminações provenientes do perpetrar individual na sucessão da práxis.

Deste modo, aduziu-se a oportunidade em construir saberes geográficos/artísticos que conversem com a afeição, a criatividade, a motivação (em um "incitamento" positivo) e o lúdico em sala de aula, promovendo o pensar geográfico e o desfrute do exercício artístico apoiado na produção de um cartão do globo terrestre de origami arquitetônico.

Ora, não somos (infelizmente) professores de Artes, contudo, com Barbosa (2009, p. 31), sabemos de seu valor e da importância das "razões poéticas e cognitivas da arte na educação do adolescente, e quero lembrar também que não menos importantes são as razões catárticas e emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador"; em especial em um mundo pós-pandemia.

Destarte, todos nós temos numerosas qualidades que podem emergir no desencadear de nossa formação para a vida. Parte delas se engendram no ambiente escolar e na camaradagem com o outro, afinal a resiliência individual congregada com a inventividade podem abrir portas para o respeito à diversidade de valores e de culturas, fazendo com que os indivíduos/alunos se tornem sujeitos absortos e lúcidos sobre si e seus alcances no mundo.

O fim não reside em nos tornarmos artistas e/ou especialistas na técnica do origami arquitetônico (apenas se nós o desejarmos), mas constatarmos, enquanto educadores, que existem heterogeneidades de linguagens e culturas propensas a serem abordadas em distintos momentos em nossas práticas, desencadeando reflexões e novos referenciais tanto para os alunos, quanto para os professores.

No que se refere ao aluno, que a aprendizagem tenha significância para ele, pois implica "a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado" (ROJO, 2012, p. 8-9).

Há, assim, "uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal"(BARBOSA, 2009, p. 28). Consecutivamente, a confluência entre a arte e a Geografia, em um entrecruzamento de percepções mediante o origami arquitetônico, possibilita multiletramentos[1] e a organização de um raciocínio geográfico.

REFERENCIAL TEÓRICO

A intenção geral deste trabalho compreende a verificação do atributo didático do origami arquitetônico como gênero discursivo visual-estético-textual e a sua eficácia como recurso no ensino-aprendizagem de noções geográficas da cartografia escolar na disciplina de Geografia, no Ensino Médio Integrado, em práticas pedagógicas em sala de aula. As

1 "O conceito de multiletramentos– é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (ROJO, 2012, p. 13).

aspirações específicas contemplam as peculiaridades do gênero origami arquitetônico e a sua difusão na variedade cultural humana, do mesmo modo que as análises e a assimilação pelos alunos dos conteúdos geográficos escolhidos neste estudo.

Como contribuirmos em nossas práxis para que o raciocínio geográfico aconteça? Segundo o PCN Ensino Médio (*apud* PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 83-84), quase toda atividade educativa:

> (...) mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes. Assim é, por exemplo, que conhecimentos bastante profundos são necessários para: analisar um texto e reconstituir as intenções do autor; traduzir de uma língua para outra (...).

Dessa forma, "as competências manifestas por essas ações não são conhecimentos (...). A competência exige que se ponham em relação diferentes tipos de conhecimentos em determinada situação"(PCN ENSINO MÉDIO *apud* PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 84).

Vygotsky (1989) interpreta que o incremento cognitivo decorre das conversações entre os indivíduos/alunos. Há um primeiro momento em que o jovem/criança tem uma intimidade com o seu espaço social imediato, em uma distinção entre pessoas; posteriormente, há a interação com ela mesma, em um grau intrapessoal, processada pela intercessão em curso.

O cognitivo está em transformação ininterrupta e cada reordenamento pode ser instigado pelas expressões culturais de cada sociedade, pela atmosfera do ambiente no qual coexistimos e pela evolução de nossa identidade. Uma individualidade fomentada continuamente pelo grupamento em que estamos circunscritos e dos mecanismos que ele reapresenta.

Os conceitos "subjunçores" (prévios) podem ser conexos a novas informações de "forma substancial e não arbitrária", em uma gradação de importância. Quando o "subjunçor" é reelaborado cognitivamente e acrescido a partir de estímulos, dá-se a aprendizagem. Todavia, não basta o aluno desejar aprender, o aparato didático operado "deve ser potencialmente significativo" (AUSUBEL, 2000, p. 2).

Em sala de aula, para tal realização, o educador deve exortar as distintas propensões de seus alunos, respeitando-os, apreçando o que cada aluno traz com a sua história privada como uma base para o seu desdobramento pessoal, em uma jornada infinita. Da parte do professor, semelhantemente, tudo é aquisição e experiência, em uma procura constante por se reinventar em sua práxis. Como diz o poeta Pedro Bandeira (2009, p. 14): "Aprende-se o tempo todo, dentro, fora, pelo avesso. Começando pelo fim. Terminando no começo! (...) Como eu vou saber da chuva, se eu nunca me molhar? Como eu vou sentir o sol, se eu nunca me queimar? (...) Eu quero aprender o mundo!" Portanto, é uma estrada de mão dupla, vale tanto para o aluno quanto para o professor.

A ludicidade, neste quadro, suscita a evolução global do aluno, pois ele se envolve afetivamente, relaciona-se socialmente, processa intelectualmente, compõe representações e concebe novas condições ao conjecturar caminhos para solucionar acasos que advêm da própria ação do ensino-aprendizagem.

Friedrich Froebel (2012) e Maria Montessori (2019) favoreceram as atividades brincantes e criativas, a dileção e a repartição na educação em suas pesquisas por deduzirem a essência operacional dos jogos/brinquedos/brincadeiras para as crianças e jovens; e como essas linhas sustentam o progresso sensório-motor e psicológico dos alunos, propuseram ainda dispositivos e metodologias para o elevamento das habilidades no processo educativo com a criação de materiais didáticos talhados para despertarem a curiosidade e o tirocínio.

Maria Helena Bastos (2015), segundo a filosofia da educação de Froebel, alvitra que:

> Froebel passa a falar da lei do interior e do exterior, isto é, a lei da conciliação e da união da vida ou da lei da mediação – exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, descobrir a unidade de cada um deles, essa é a forma geral exterior, na qual se exprime o destino do homem (BASTOS, 2015, p. 312).

Concluindo ainda sobre a filosofia frobeliana: “A formação é um processo de penetração analítica da realidade exterior sobre as estruturas dessa realidade, e, ao mesmo tempo, a autoapropriação do espírito humano estruturante” (BASTOS, 2015, p. 312).

Ana Maria Bosse (2018), em sua dissertação quanto à Pedagogia Montessori, acentua a riqueza “do respeito à liberdade para a construção do conhecimento, a liberdade nas formas do aprender”, enfatizando que a educadora pioneira, “fundamentalmente, ressaltou a necessidade do hábito da observação científica, de perceber as individualidades e as diversidades, de compreender, de acolher as diferenças e, os distintos ritmos de aprendizagem dos alunos” (BOSSE, 2018, p. 24).

O material didático, quando imprescindível para uma prática em sala de aula na perspectiva do professor, atende a objetivos bem claros, está apenso a um planejamento e, por conta deste cuidado, poderá gerar curiosidade momentânea e até motivar um interesse genuíno da parte dos alunos. O professor pode explorar esta faceta valorativa do recurso em questão e se beneficiar destas características, o que intercorreu nesta ocasião.

Em concordância com Maria Montessori (*apud* RÖHRS, 2010, p. 21): “Um dos princípios fundamentais sobre os quais repousava o uso de material didático era que as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas, de maneira que as crianças pudessem facilmente avaliar seu grau de êxito enquanto as realizavam”.

Havia um zelo para que os jovens nas atividades tivessem consciência de suas funções corporais/sensoriais, reforçando-se a coordenação e a atenção; por outro lado, parte das operações era realizada em grupos com discussões ao final, “o que reforçava seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação das crianças” (MONTESSORI

apud RÖHRS, 2010, p. 22). Para a educadora italiana, "o material didático devia operar 'como uma escala', (...): devia permitir à criança tomar a iniciativa e progredir na sua via da realização. (...) ele era impregnado de um espírito e de uma atitude intelectual específicas, que deviam se comunicar com as crianças" (MONTESSORI *apud* RÖHRS, 2010, p. 22).

Os autores, em harmonia com Montessori, veem o recurso didático como uma "abstração materializada", uma vez que "quando a criança se encontra diante do material, ela responde com um trabalho concentrado, sério, que parece extrair o melhor de sua consciência", abrindo "à inteligência, vias" (MONTESSORI *apud* RÖHRS, 2010, p. 23).

Neste enquadramento, como professores-pesquisadores respaldados nas argumentações teóricas de porte e em nossas próprias bagagens teórico-práticas, reconhecemos que a intermediação do professor incentiva os laços entre as conceituações preliminares dos alunos, os seus intuitos educativos como educador, a potencialização dos possíveis materiais didáticos empregues e as metodologias pensadas, e o diagnóstico de como estes aspectos e outros inerentes propiciam novos estágios para que o aluno componha o seu próprio aprendizado.

Temos, ainda, a preocupação em averiguarmos constantemente, com levantamentos, observações e apontamentos, não só a promoção perceptível dos alunos (isto é o mais fácil!), mas os seus conhecimentos precedentes e as suas histórias de vida, as suas predileções, habilidades e inquirições para começarmos a pensar na formulação de atividades heterogêneas concebíveis que possam atender as solicitações de todos, sempre procurando auxiliar o raciocínio geográfico/de vida dos alunos.

Nas atividades sugeridas, as gnoses propositivas, metodológicas e condicionais pertencentes ao próprio movimento instrutivo, acrescidas da condução didática dos professores e conhecimentos precursores dos alunos, consentiram para que o discernimento despontasse espontaneamente.

Desde o juízo e a apreciação dos códigos particulares da disciplina de Geografia, o globo de origami arquitetônico visto como uma representação específica do planeta Terra, a aplicabilidade e utilização das escalas (cartográficas e geográficas), a identificação das coordenadas geográficas (localização) dos pontos do exercício apresentado e os fusos horários, fazendo uma correspondência com os fenômenos naturais e humanos delimitados e situados na superfície terrestre; até a localização das moradias dos alunos recorrendo ao aplicativo *Google Earth* – trabalhando o conceito da categoria "lugar" da Geografia, dentre outros.

Os alunos se mostraram abertos diante de uma experimentação nova, embora alguns tenham mostrado preocupação por não possuírem os engenhos requeridos (em seus sensos individuais). Os professores esclareceram aos estudantes que eles se familiarizariam com os procedimentos durante a própria execução das atividades e que suas dúvidas seriam mitigadas com a ajuda dos próprios professores e, também, dos demais colegas.

Os docentes reforçaram que o mais importante não era o cartão de origami arquitetônico estar perfeito ao final (esteticamente falando), mas sim os alunos fazerem correlações entre o que havia sido discutido até então, aditando-se a elas – seus desenlaces – “numa ação inteligente”, com a “valoração no contexto geral de seu pensamento” (DEWEY, 2009, p. 6). Adjunto, portanto, às ideias educacionais de Dewey (2009), considerando-se o aperfeiçoamento integral do indivíduo/aluno (nos aspectos motores, intelectuais, emocionais), enfatizou-se, aqui, o reconhecimento da necessidade do fomento das maestrias manuais, sociais e inventivas dos alunos.

Assim sendo, empreendeu-se um “padrão de investigação”(DEWEY, 2009, p. 7), com algumas etapas:

> 1) uma situação indeterminada de dúvida (...);
>
> 2) a constituição de um problema (...);
>
> 3) a determinação da ação para o problema (...);
>
> 4) o raciocínio ou o desenvolvimento das implicações, ou consequências da hipótese levantada, isto é, da solução elaborada; e
>
> 5) a corroboração (ou verificação) da hipótese levantada por meio de experimentação e de observação posterior.

Fundamentamo-nos, identicamente, na Pedagogia de Célestin Freinet (1975, 1998) – a educação respaldada no realizar e o impulso para o trabalho por meio da comunicação e da sociabilidade humana –, estimando-se não aquilo que foi produzido ao término da ação educativa, e sim o processamento que culminou com a sua realização.

Desta forma, a prática docente é sempre dialógica, caso contrário não seria democrática e não teria nenhuma congruência. Ao discutirmos o ensino da Geografia fundamentalmente no Ensino Médio, em que os alunos são mais independentes e maduros, o entendimento geográfico do mundo e de si é uma edificação histórico-crítica. Em seu bojo, e como pressuposto, as ideias são propostas e os alunos são convidados a participarem dos projetos; as ideações são debatidas, constituídas e novamente reestruturadas.

Não se apresenta em cada prática apenas o conteúdo geográfico, mas a possibilidade de o aluno ser sujeito na delineação de seus saberes numa visão maior, a educação/cultura como parte da constituição humana e da existência identitária do indivíduo/aluno.

Para que se perfaça uma educação geográfica minimamente “honesta” (enxuta, benfeita e com sentido), como gostamos de expressar (e não exclusivamente na disciplina de Geografia), o professor-pesquisador – ou seja, cada um de nós – precisa estar imbuído de propósitos, avaliando no seu tempo-espaço e vontade próprios como melhorar ainda mais a sua efetuação teórico-prática como educador.

Não é uma trajetória fácil, sabemos bem, contudo não precisamos inventar a “roda”, mas talvez ajustá-la às nossas necessidades, e nem iremos tirar as ideias de trás das “orelhas”, como se dizia antigamente, pois temos a plena consciência do que fazemos

em sala de aula (ou o que não fazemos). Em caso de dúvida, podemos dar uma pausa e, simplesmente, observarmos atentamente os nossos alunos, as respostas/intuições aparecerão.

Um dos fatos que nos motiva, fora os anteriormente mencionados, é examinar, mais à frente, de forma criteriosa, os desígnios de cada práxis feita em sala de aula com as metas que conectam cada trabalho -“laboratório” ao currículo que temos diante de nós, para intensificar as opções que dispomos para ultrapassarmos obstáculos pedagógicos rotineiros.

Como educadores, nos dizeres de Paulo Freire (1996), nossa realização é sempre inacabada e ato contínuo:

> A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática, sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláe a prática, ativismo. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, (...) não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (...) Do ponto de vista democrático em que me situo, (...) e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE,1996, p. 13)

METODOLOGIA

As práxis e as suas metodologias cotidianas não são neutras, todos aqueles dedicados à educação são conduzidos por uma ideologia. Nesta circunstância, sempre tivemos como primeiro escopo o florescimento cognitivo dos alunos e o incentivo de suas potencialidades, em uma interpretação inclusiva da educação.

A técnica do origami arquitetônico e o cartão do globo terrestre estruturado pelos alunos foram apenas meios para que o ânimo e o empenho nascessem, trazendo consigo uma aprendizagem factível. As intenções e as orientações dos professores nas atividades, bem como as inclinações dos alunos e as suas deduções, acresceram as possibilidades didáticas e redundaram em uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000). Isto é, uma aprendizagem reflexiva e socializada, apreciando a instrução de maneira contextualizada e a ligando com compreensões antecipadas e acima delas, excedendo os próprios recursos didáticos e realizando uma transferência dos conceitos com a interposição dos professores.

Antes da estruturação do origami arquitetônico em si, estabeleceu-se, como base, uma avaliação diagnóstica para o levantamento das noções escolhidas e especiais da cartografia escolar, diligenciando-se a partir dos dados verificados.

Foram efetivadas pesquisas pelos professores em materiais particulares, bibliotecas/internet a respeito da história do kirigami/origami arquitetônico e de modelos que atendessem à proposta, escolhendo-se um existente no *site* educativo da Canon[2], adaptando-o.

Elaborou-se, ademais, um tutorial sobre as funcionalidades do aplicativo *Google Earth,* facultando-o antecipadamente aos alunos e o explicando em sala de aula.

Com a realização do cartão de papel do globo terrestre por cada aluno, o exercício nele impresso foi feito individualmente e corrigido em seguida, coletivamente. Os alunos, de maneira igual, usaram o aplicativo *Google Earth* e localizaram as suas residências, uma vez que, anteriormente, discutiram as categorias da Geografia em sala. Após as atividades, empreendeu-se a apreciação das mesmas.

PASSOS PARA A CONFECÇÃO DO GLOBO TERRESTRE DE ORIGAMI ARQUITETÔNICO/KIRIGAMI

Para a montagem do origami arquitetônico, são necessários determinados materiais e procedimentos, que veremos a seguir:

- 1 estilete com lâmina nova[3];
- 1 régua metálica (ou plástica, ou acrílica com uma borda grossa);
- 1 base de corte (pode ser uma tábua de carne de náilon lisa ou uma placa de papelão grosso, ou a capa dura de um caderno velho);
- 1 cola bastão;
- 1 cópia do origami arquitetônico impressa em papel 180gr. branco com pontos previamente marcados sobre alguns cruzamentos de paralelos com meridianos;
- 1 folha de papel 180gr., branco, dobrado ao meio, formando duas abas de 15cm x 21cm para a capa; a capa pode ser fornecida já com as marcações para a colagem do origami arquitetônico e com a tabela para a resposta do exercício de coordenadas geográficas e de fusos horários (Figura 1 e 2).

2 Disponível em: https://creativepark.canon.

3Neste experimento, houve a utilização de um estilete por cada aluno (verificado um a um, com o seu travamento aferido e explicando o seu manuseio seguro em sala de aula pelos professores). Este experimento foi realizado com alunos do Ensino Médio com idades entre 15 e 18 anos. Contudo, deu-se também a opção do aluno realizá-lo com o auxílio de uma tesoura, caso desejasse.

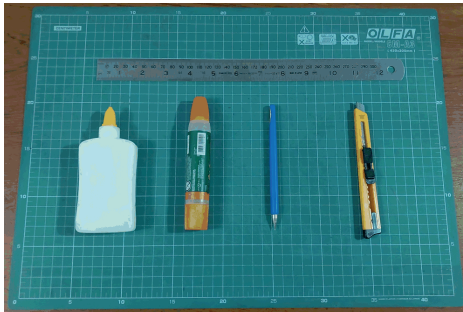



Figura 1 – Ferramentas

Fonte: Acervo dos autores.

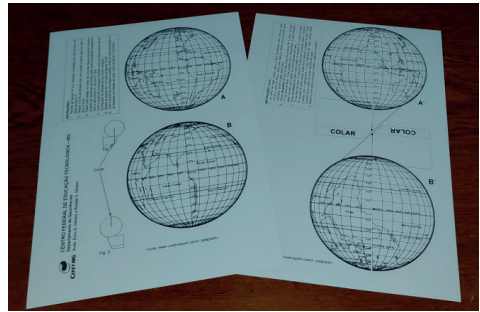



Figura 2 – Modelo impresso

Fonte: Acervo dos autores.

Inicie o trabalho recortando as figuras **A**, **A**' e **B**, **B**' (Figura 2), tomando o cuidado para não recortar as abas das figuras **A** e **A**'. Em seguida, cole as figuras **A** e **A**' pelo verso, utilizando a cola bastão. Faça o mesmo com as figuras **B** e **B**'. Colar apenas as partes circulares (globo) (Figura 3 e 4).

Muito cuidado deve ser tomado nessa colagem para não ocorrer a troca das figuras e também para que os polos coincidam nesse processo. Recomenda-se que, quando as figuras forem cortadas, que sejam marcadas no verso com as letras correspondentes (**A** e **A', B** e **B'**).

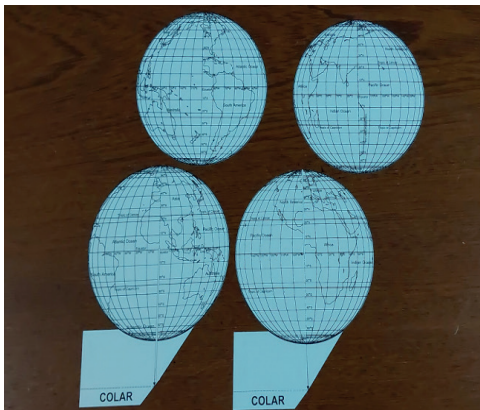



Figura 3 – Partes recortadas

Fonte: Acervo dos autores.

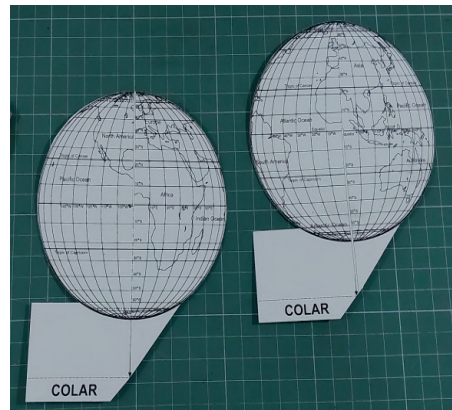



Figura 4 – Partes coladas A com A' e B com B'

Fonte: Acervo dos autores.

Usando uma régua para dar apoio ao corte e um estilete, recorte uma fita fina (2mm) na figura **AA**'– do Equador em direção ao polo Sul até o final da aba. Faça o mesmo com a figura **BB'**, só que do Equador em direção ao polo Norte (Figura 5).

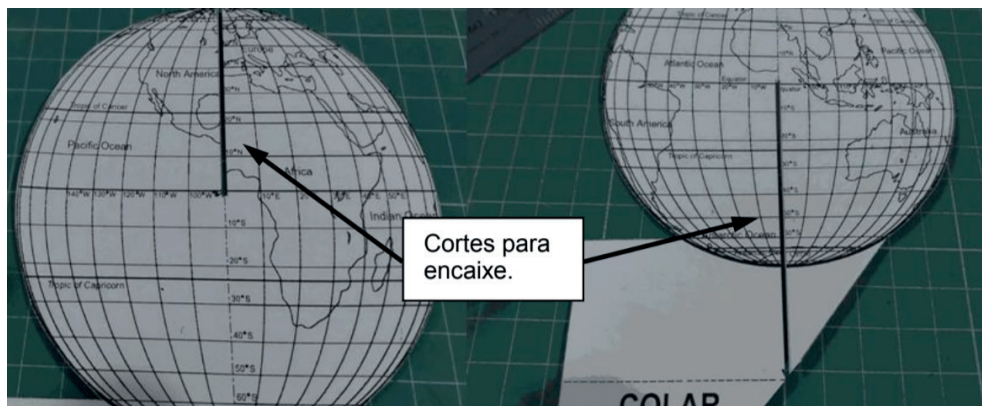



Figura 5 – Detalhe dos cortes longitudinais no centro do globo do Equador para o Norte e do Equador para o Sul

Fonte: Acervo dos autores.

O conjunto **AA'** deve se encaixar sobre o conjunto **BB'**por meio dos recortes feitos. É preciso tomar cuidado para que haja continuidade dos continentes após o encaixe. As abas da base devem ser dobradas na linha tracejada para posterior colagem (Figuras 6 e 7).

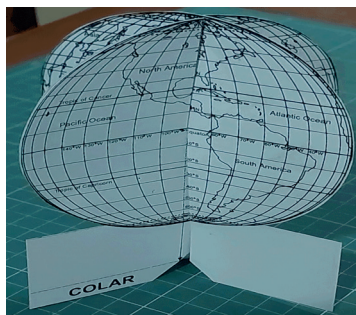



Figura 6 – Detalhe do encaixe das partes

Fonte: Acervo dos autores.

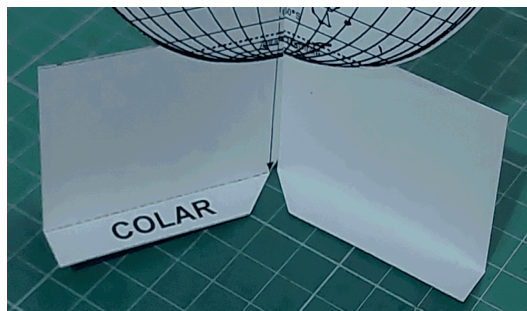



Figura 7 – Dobra das abas da base para a colagem na capa

Fonte: Acervo dos autores.

Na folha da capa, dobrada ao meio, a 6 cm da borda, marque um ponto. Sobre a dobra, no ponto marcado, a partir da borda próxima, trace uma linha em um ângulo de 45º para a direita e outra de 45º para a esquerda, formando um V (Figura 8).

Passe um pouco de cola bastão sobre as abas dobradas (“colar”) e cole a aba sobre a linha de 45º, alinhando a linha de dobra com a linha traçada na capa; faça o mesmo com a outra aba de 45º. Feche a capa com cuidado, só abra depois da cola ter secado. O origami deve se levantar à medida que a capa vai sendo aberta (Figuras 9 e 10).

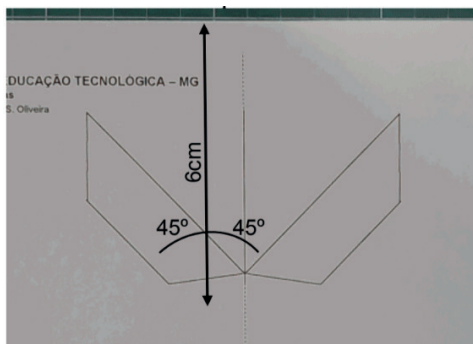



Figura 8 – Detalhe do “V” com vértice a 6cm da borda da capa

Fonte: Acervo dos autores.

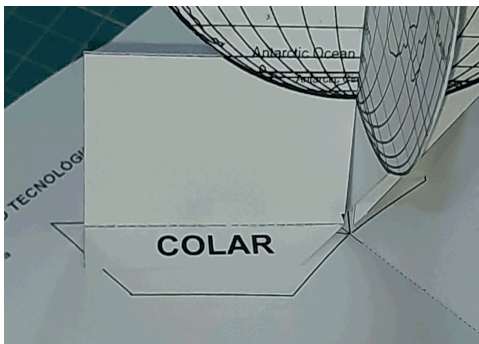



Figura 9 – Colagem das abas do origami/kirigami sobre a capa

Fonte: Acervo dos autores.

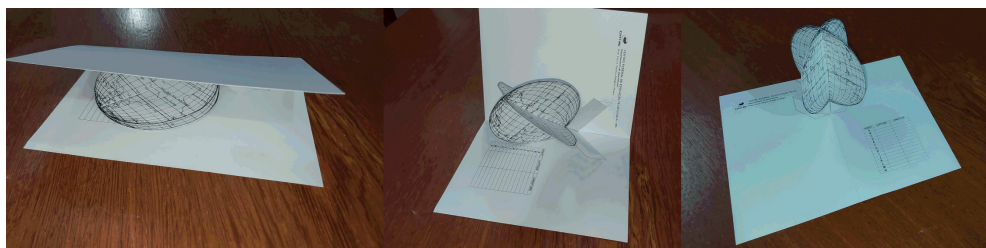



Figura 10 – A movimentação/abertura do origami arquitetônico pode ser vista na sequência a seguir

Fonte: Acervo dos autores.

A montagem do origami dura, aproximadamente, uma hora-aula, desde que os alunos estejam com todas as ferramentas necessárias à atividade. A confecção é bem simples e,, uma vez aberto o cartão, exercícios podem ser feitos com o origami arquitetônico, como o de localização dos pontos assinalados (coordenadas geográficas), de fusos horários e outros.

Nesse caso, os pontos podem ser assinalados de antemão pelo professor, ainda na matriz, antes da impressão (Figura 11). As matrizes do origami devem ser impressas em papel formato A4, branco, 180gr., incluindo a capa já com as marcações dos pontos de colagem (Figura 12).

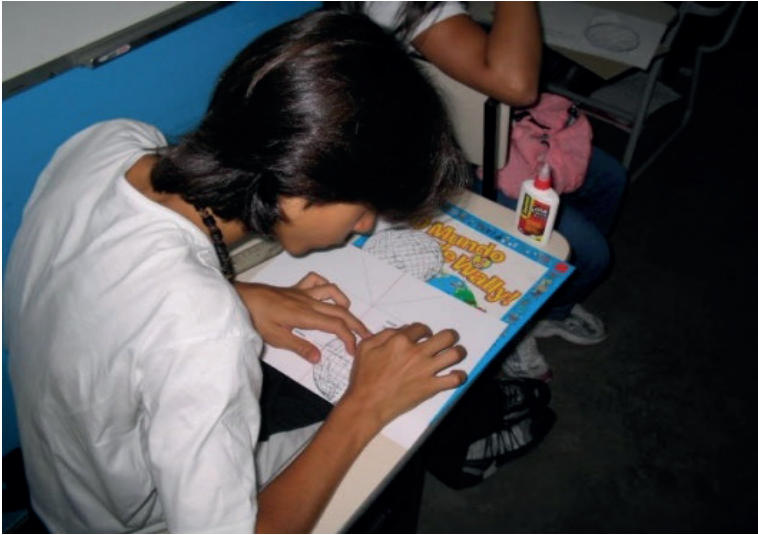



Figura 11 – Aluno montando o origami arquitetônico em sala

Fonte:Foto dos autores.

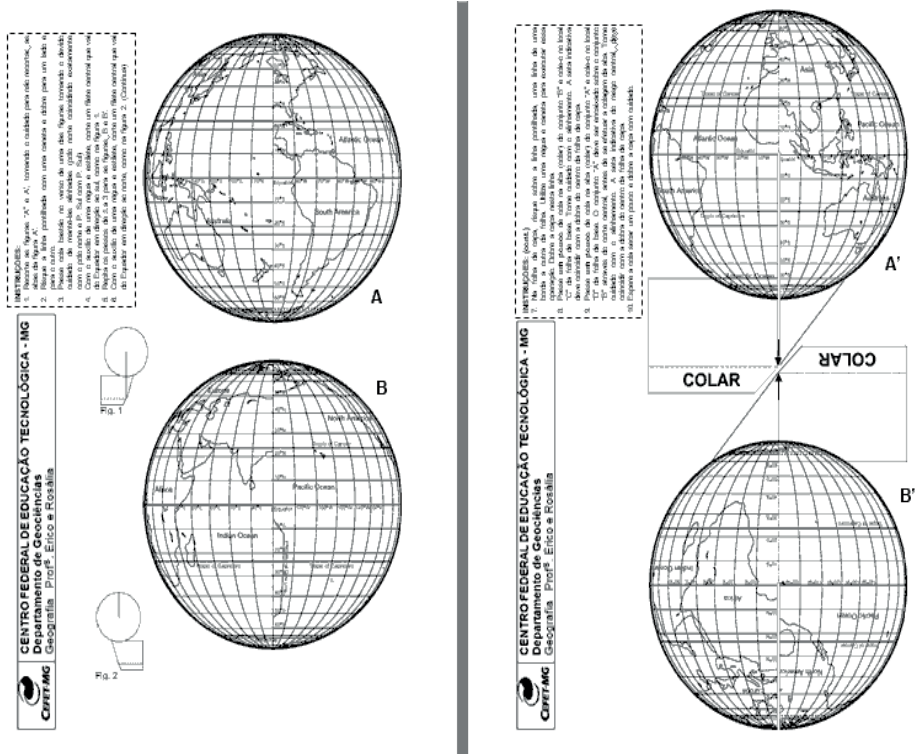



Figura 12 – Matriz do origami arquitetônico impresso

Fonte: Canon, 2017 (modificado).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este ensaio didático expôs resultados muito interessantes, dando margem para investigações ainda mais aguçadas que demonstrem outras vantagens do kirigami/origami arquitetônico no ensino da Geografia, mais adiante dos elementos que foram constatados e evidenciados neste artigo.

A metodologia apresentada auxiliou na construção de um avanço cognitivo aprimorado das tônicas estudadas, estimulou capacitações, convívios e elos cooperadores entre alunos e professores. Possibilitou, também, a criação de relações desierarquizadas no seguimento do ensino-aprendizagem, a percepção e a demanda por uma metodologia escolar diferenciada na disciplina de Geografia.

Além dos talentos e filiações identificadas neste trabalho e aludidas anteriormente, as referências teóricas estão em sintonia com os princípios dialógicos da filosofia da linguagem em Bakhtin e Volóchinov (2002) e com a inserção do origami arquitetônico como uma rica linguagem não verbal, dialogando com imagens/mapas, formas geométricas, orações, números em uma propriedade textual multimodal.

Com a sabedoria de Célestin Freinet (*apud* LEGRAND, 2010, p. 43-44), atingimos que:

> Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. (...) Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da escola.

Por conseguinte, como professores-pesquisadores, vamos, habitualmente, testando e experimentando viabilidades, desembaraçados diante do corrente, desejando que essa sede/apetite pelo saber ocorra de parte a parte.

CONCLUSÕES

Nos dizeres de Lisa Phillips (2005, p. 16) sobre a obra de arte, adiante:

> a obra de arte (...) parece simples, mas não é. Graças à clareza e à simplicidade de sua apresentação, ela se torna acessível e de fácil consumo. Olhada de relance, a obra parece afirmar o que os olhos vêm é o que existe, mas, na verdade ela vem repleta de sutilezas invulgares e está calcada num pensamento conceitual perspicaz.

A composição do cartão do globo terrestre na disciplina de Geografia com fins didáticos, enquanto representação do planeta Terra, não teve uma aplicação superficial ou fortuita. A sua concretude material foi apenas uma parte do processo pensado cuidadosamente pelos professores.

Fazendo uma analogia com as palavras de Phillips (2005), vendo-o como uma idealização artística e também como um material didático para o ensino de Geografia, ele não é aparentemente comum, uma vez que a sua realização em sala de aula está subordinada a uma gnose antecipada e ao melhoramento de competências e aptidões dos alunos e professores.

Experimento interposto de maneira significante e qualitativa, o resultado (um cartão de origami arquitetônico) não é assim uma arte menor nem do ponto de vista estético, nem do que expressa ou traz intrinsecamente (nos aspectos de história cultural, artístico, cognitivo, geográfico), pois ao considerarmos a sua observância no ensino, amplifica-se a própria cogitação do que é arte e as suas interdependências possíveis com outras disciplinas, uma vez que a arte – parte de uma cultura universal – tem caráter transversal.

Para enriquecer os questionamentos, de acordo com Bakhtin e Volóchinov (2002), sobre a emersão do discurso interior do indivíduo, temos que:

> A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação, permitem-nos já colocar o problema do todo. O processo da fala, compreendido no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2002, p. 119)

Sendo assim, o dinamismo contínuo desempenhado em sala de aula pelo professor, independentemente da disciplina trabalhada, tem como termo a emergência desse discurso interior do aluno/indivíduo na forma de uma ponderação individualizada, avultada no colóquio com outros. Dessa feita, acerca do ensino-aprendizagem e dos conteúdos atilados da disciplina de Geografia (1º ano do Ensino Médio Integrado), ocorreu a intelecção em relação à prática implementada pelos alunos e o aprofundamento evidente dos estudos, comparando-se qualificativamente à diagnose preliminar e aos resultados avaliativos posteriores, bastante positivos.

Maria do Carmo Veneroso (2002, p. 81) desenvolve sobre o diálogo e o intertexto na arte escritural, em que há a "reintegração das palavras no discurso plástico, quando elas irrompem no espaço do quadro ao mesmo tempo, em que a visualidade dos signos linguísticos e do espaço da página é resgatada pelos poetas". Tomando suas palavras como alusão, de forma correlata adveio a apreensão para os autores no que toca ao que seria ou poderia ser um aparato didático-pedagógico e o seu fabrico.

Neste contexto, distintivas capacidades se aglutinam, reconhecendo-se que qualquer instrumento material ou imaterial pode ser agenciado como um futuro instrumento didático-pedagógico, desde que com objetivos e planejamento bem definidos.

Ainda por meio de Veneroso (2002, p. 81), a "desconstrução da escrita tem feito com que escrita e desenho se encontrem num lugar limítrofe que é um local privilegiado para se pensar as relações entre imagem e palavra". Deste modo, as fronteiras entre diversas

áreas de conhecimentos e as suas manifestações são edificações fluidas e os seus limites são testados nas vivências diárias, como neste exemplo com a arte do origami arquitetônico colocada como um implemento atraente para o ensino-aprendizagem em sala de aula no ensino da Geografia no Ensino Médio Integrado.

De custo irrisório e democrático, provindo de um saber milenar não ocidental e não formal, esta prática combina didaticamente visualidades/mapas/imagens a palavras/signos e, ao final dos trabalhos, o aluno dobra o seu cartão e o guarda no seu livro ou fichário, resultado de um esforço *sui generis*, dando-lhe relevância sem esquecer de seus sentidos geográficos/cartográficos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. 1ª. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BANDEIRA, Pedro. Vai já para dentro menino! In: BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito que eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara. FROEBEL, Friedrich Wilhelm A. A educação do homem. Tradução e apresentação de Maria Helena Camara Bastos. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 307–319, 2015.

BOSSE, Ana Maria. **Convergências para o diálogo educativo**: Os atuais recursos pedagógicos, o ensinar e o aprender uma análise na pedagogia Montessori. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC/PPGE, Florianópolis, 2018.

CANON. **Creative Park** – Globo: artesanato em papel (adaptado). Disponível em:https://creativepark.canon/pt/contents/CNT-0011802/index.html. Acesso em: 21 maio 2023.

CHATANI, Masahiro. **Key to Origamic Architecture of Masahiro Chatani**. Tokyo: Japan, Shokokusha Publishing Company Ltd., 1985.

______**. Origamic Architecture of Masahiro Chatani**. Tokyo: Japan, Shokokusha Publishing Company Ltd., 1983.

______. **Patern Sheets of Origamic Architecture**.Vol. 1. Tokyo: Japan, Shokokusha Publishing Company Ltd., 1984.

______. **Patern Sheets of Origamic Architecture.**Vol. 2. Tokyo: Japan, Shokokusha Publishing Company Ltd., 1986.

DEWEY, John. **A Valoração nas Ciências Humanas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

FREINET, Célestin. **As T**écnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1975.

______. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **The Education of Man**. International Education Series (D. Appleton And Company), V. 5. Dover Publications, 2012.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife – Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança**: Pedagogia Científica. Campinas/SP: Editora Kíron, 2019.

OLIVEIRA, Érico Anderson de; OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; ARAÚJO, Regina M. Faber. *Pop-Up Cards* (Origami Arquitetônico) como recurso didático. **Anais II Simpósio Internacional & V Fórum Nacional de Educação**. Torres/RS: ULBRA, 2008. Disponível em: https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Artigos/POP-UP%20CARDS%20(ORIGAMI%20ARQUITET%D4NICO)%20COMO%20RECURSO%20DID%C1TICO.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

PHILLIPS, Lisa. **Vida Animada**. ***Roy Linchtenstein*: *animated life* – vida animada**. Catálogo de Exposição. São Paulo, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007 – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife – Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012 – (Estratégias de ensino; 29).

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. Caligrafia e Escrituras: Diálogo e Intertexto no Processo Escritural nas Artes no Século XX. **Em Tese**. Belo Horizonte, v. 5, p. 81-89, dez. 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CRESCER EM CRISTO: MANUAIS PARA A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO, NO ESTADO DO PARANÁ (1970 – 1980)

Data de aceite: 01/07/2024

Karin Willms

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o material Crescer em Cristo, destinado às aulas de Ensino Religioso da Rede Pública de Ensino do Paraná nas décadas de 1970 e 1980. Para isso, se fez necessário observar a legislação educacional vigente no período, na qual encontramos elementos relacionados à laicidade do Estado e, as orientações repassadas aos professores da Disciplina, através dos manuais elaborados pela ASSINTEC que, num caráter interconfessional/ecumênico, reproduziam a hegemonia cristã. Tal análise se deu à luz dos estudos relacionados à Cultura Escolar, de Dominique Julia (2001) e da História das Disciplinas Escolares de André Chervel (1990). Com este trabalho, não pretendemos esgotar as possibilidades relacionadas aos manuais Crescer em Cristo, mas sim trazer uma breve análise destes materiais no âmbito da educação pública e laica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso; Estado Laico; Manuais.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, enquanto Disciplina Escolar não é recente. Sua História está ligada à educação brasileira desde os tempos coloniais. Mesmo após a publicação do Decreto 119-A, de 1890, em que o Brasil passa a ser um Estado Laico, questão corroborada pela Constituição Federal, nas escolas públicas e, em especial no Ensino Religioso, a prática parecia estar longe disso, o Ensino Religioso, mesmo que de frequência facultativa para os estudantes, "[...] abordava unicamente a doutrina cristã." (DCE, 2008, p.39).

Na legislação, encontramos, na Constituição Federal de 1934 a primeira referência ao Ensino Religioso como disciplina obrigatória nas escolas públicas,

> O ensino Religioso será de freqüencia facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (CONSTITUIÇÃO, 1934, art. 153).

Tal artigo apresenta uma ideia de laiscização das práticas do Ensino Religioso pois, determina que a disciplina seja ministrada de acordo com a confissão religiosa da família. No entanto, nas escolas não se via tal legislação sendo colocada em prática. Mesmo após muitos anos de publicada esta lei e, com a ideia de manter-se o Ensino Religioso de acordo com a confissão religiosa das famílias dos alunos, na legislação de 1971, oportunizar aos alunos, aulas de diferentes religiões, não parecia ser viável. De acordo com Oliveira et al

> Como maneira de obter apoio para suas determinações, a Lei 5692/71 reinseriu o Ensino Religioso nos horários regulares, compondo a área de estudos que agregava as aulas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física – todas com direcionamento para a formação dos alunos para um civismo e uma moral afinados com os interesses militares. Entretanto, no âmbito de muitas escolas nos diferentes Estados da nação brasileira, tal configuração estimulou o surgimento e a prática de uma proposta de Ensino Religioso Ecumênica, ensejando, dessa forma, a integração das tradições cristãs. (2007, p. 53-54)

Assim, os princípios de educação laica não pareciam fazer parte do Ensino Religioso senão pelo fato de a matrícula ser facultativa aos estudantes. Assim, fica o questionamento, onde cabe a ideia de Estado Laico? Em quais instâncias tal princípio era respeitado? De acordo com Cury,

> [...] a Constituição se laiciza, respondendo à liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição provisória) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos. (CURY, 1996, p. 76).

Porém, esta mudança na legislação parece distante das práticas escolares, quando analisamos materiais produzidos para subsidiar o trabalho dos professores.

A relação entre religião e escola, não está presente apenas na legislação e, ao que se percebe nos documentos que tratam do trabalho desenvolvido em sala de aula, o cristianismo, sobretudo e por longo tempo, o catolicismo, foram a base para o desenvolvimento dos conteúdos, "[...] a catequese era vista como construção, como uma prática escolar voltada para a formação das ideias corretas em oposição às ideias falsas [...]" (PASSOS, 2007, p. 57)

Apesar de a História do Ensino Religioso no Brasil remontar o período colonial, no Paraná essa disciplina escolar passa a ganhar corpo e definições específicas para a escola pública a partir de 1973. Tal data se refere a fundação da Associação Interconfessional de Educação (ASSINTEC) que, por meio de acordo de cooperação técnica, passa a contribuir para o desenvolvimento da disciplina, seu currículo, formação de professores e produção de materiais para subsidiar o trabalho em sala de aula, bem como a oferta de cursos de atualização religiosa (a partir de 1976) e uma Especialização em Pedagogia Religiosa (em 1987), (DCE, 2008, p.41 - 42). Assim, a associação "[...] passou a ser uma entidade civil intermediária entre a SEED e os Núcleos Regionais de Educação, nos assuntos que se referissem ao Ensino Religioso." (FRISANCO, 2000, p.60). A ASSINTEC possuía também

um acordo de cooperação técnica com a Prefeitura Municipal de Curitiba, subsidiando o trabalho das escolas municipais, no que diz respeito ao Ensino Religioso escolar.

Sob a égide do "ecumenismo[1]" e de uma "interconfessionalidade", os conteúdos do Ensino Religioso estavam fundamentados na Bíblia. Além da catequese radiofônica a ASSINTEC passou a investir em cursos de formação de professores e de atualização, observando o número de profissionais interessados na formação e a necessidade de subsídios para o trabalho em sala de aula, tendo assim, como material de apoio apostilas "Crescer em Cristo" e textos produzidos pela equipe da associação.

Pretendemos, nesse artigo, analisar a apostila sob um ponto de vista historiográfico, observando suas contribuições e discrepâncias nas escolas públicas e, portanto, laicas, do Município de Curitiba. Não foi fácil conseguir cópias do material, como era distribuído aos professores, que utilizavam diariamente no trabalho em sala de aula, com as mudanças de Currículo e de perspectiva na disciplina Ensino Religioso, tais materiais foram descartados e as escolas não mantiveram cópias em arquivo. Tivemos acesso a um exemplar dos princípios do material[2] e duas edições (vol.1 e vol.5), disponíveis em um sebo de São Paulo.

LAICIDADE E ENSINO RELIGIOSO

É comum encontrarmos textos que tratam da relação entre o Ensino Religioso nas escolas públicas e a laicidade do Estado como contraditórias. É fato que se observarmos a legislação e os conteúdos ministrados nesta disciplina, ainda que ela seja de matrícula facultativa, esta relação parece descabida. No entanto existe um fator a ser levado em consideração: a cultura. Analisar a cultura não é uma tarefa fácil e, muitas vezes, a própria palavra traz em si dificuldades de compreensão,

> é difícil encontrar uma significação precisa para a palavra cultura [...]. Em diferentes obras […], encontramos definições variadas que se referem a contextos múltiplos, […] em que as concepções foram pensadas. (PADILHA, 2004, p. 183).

Em se tratando do ambiente escolar, não é possível analisarmos um Currículo ou uma Disciplina Escolar sem levar o fator cultura em consideração. Principalmente quando falamos de uma disciplina escolar nomeada como Ensino Religioso. Para pensar as Disciplinas Escolares se faz necessário levar em consideração a cultura escolar que, segundo Julia pode ser descrita

1 A ideia de ecumenismo difundida atualmente nos faz pensar numa reunião de diversas religiões e credos, trazendo a sensação de pluralidade. No entanto, é necessário pensarmos no que se entendia por ecumenismo no período a que se refere a pesquisa. Neste sentido, observamos que a ASSINTEC, durante as décadas de 1970 e 1980, tinha como princípios os cristianismo e o ecumenismo residia na união de padres e pastores. Como é possível observar nas primeiras páginas das apostilas crescer em Cristo, ao final da apresentação, onde encontramos as assinaturas do Presidente da Associação, Pastor Elias Abrahão; do Vice-Presidente, Dom Ladislau Biernaski; do tesoureiro, Mariano Freitas Cruzeiro (não encontramos registros de qual a religião); e do secretário, Pastor Jairo de Oliveira.
2 Localizado nos arquivos da sede da ASSINTEC (hoje denominada Associação Inter-religiosa de Educação).

> como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Assim, se faz necessário observar os materiais destinados a uma Disciplina Escolar pois, nos permite observar os conhecimentos que seriam transmitidos aos alunos, a forma de organização da escola, normas e até mesmo orientações relacionadas às práticas pedagógicas. No caso do Ensino Religioso, observamos que

> As legislações nacionais e estaduais, ao definir o ER integrante da formação básica do (a) cidadão (a) e dos horários normais das escolas públicas, automaticamente definem o status quo do componente curricular e do profissional e do profissional graduado para atuar nesta área. (JUNQUEIRA, 2011, p.145).

Ora, se s legislação define que o Ensino Religioso é de oferta obrigatória e atribui à disciplina um status de importância, sendo ela a única garantida pela Constituição Federal, é necessário que façamos uma análise do teor dos conteúdos a serem transmitidos para os estudantes.

Assim, tendo em vista que estamos tecendo uma análise do Ensino Religioso nas décadas de 1970 e 1980, observar as práticas em sala de aula se torna algo inviável, o que nos revela o trabalho desenvolvido é a materialidade deste cotidiano. E, a partir desta materialidade podemos perceber a concepção de Ensino Religioso, de processo de ensino-aprendizagem, conteúdos e objetivos traçados para que os estudantes tivessem acesso ao conhecimento. Cabe ressaltar que o Ensino Religioso não possuía um material didático, destinado aos alunos, no entanto, há materiais que eram destinados aos professores, orientações metodológicas e de conteúdos que nos trazem as informações sobre o que e como era ensinado aos estudantes.

Ressaltamos que é importante analisar a cultura escolar levando em conta as "relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas" (JULIA, 2001, p. 9). Assim, por mais que pareça contraditório que, nas décadas de 1970 e 1980 o material destinado às aulas de Ensino Religioso, nas escolas públicas do Paraná, seja intitulado "Crescer em Cristo", é imprescindível observar o contexto em que tal material foi concebido e utilizado pois, seja "pela força do costume do povo, e pela pressão da Igreja, o Ensino Religioso foi sendo aos poucos tolerado, passando a ser, a partir de 1934, facultativo e até obrigatório para as escolas de 1964 até 1984" (FRISANCO, 1998, p.2) e, seus conteúdos, mesmo quando não respeitavam a diversidade religiosa do país, encontravam certa aceitabilidade pelas comunidades escolares.

Mesmo com a laicidade do Estado e, portanto, das escolas públicas, prevista na legislação, ao tratar da cultura escolar devemos observar que

> (...) no processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, é característica a utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante ao mesmo tempo em que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria (SEVERINO, 1986, p. 70).

Assim, temos marcas profundas da religiosidade cristã se fazendo presentes nas práticas escolares.

CRESCER EM CRISTO

De acordo com o levantamento realizado por Junqueira (2016)[3], no Paraná, a produção de materiais referentes ao Ensino Religioso no Paraná, estava concentrada na coleção Crescer em Cristo, elaborada em parceria com a ASSINTEC. Apesar de encontrarmos, em documentos da ASSINTEC, relatos de que a produção teve seu início na década de 1970, este levantamento traz a data de 1987.

Paraná	Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau – Ensino Religioso	1977	Secretaria do Estado da Educação e da Cultura
	Crescer em Cristo - 01	1987	ASSINTEC /SME – Curitiba
	Crescer em Cristo – 02	1987	ASSINTEC /SME – Curitiba
	Crescer em Cristo – 03	1987	ASSINTEC /SME – Curitiba
	Crescer em Cristo – 04	1987	ASSINTEC /SME – Curitiba
	Crescer em Cristo – 05	1987	ASSINTEC /SME – Curitiba
	Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná	1992	Secretaria do Estado da Educação e da Cultura

QUADRO 1 – Materiais didáticos de Ensino Religioso entre 1970 e 1996

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados de JUNQUEIRA, 2016, p. 34.

Vemos, a partir do documento publicado por Junqueira, através do Conselho Nacional de Educação, a importância deste material para a História do Ensino Religioso. Compreendemos que entender a construção desta Disciplina Escolar é, também, perceber a escola como espaço de produção do conhecimento, pois o Ensino Religioso é uma disciplina que nasce da cultura escolar. Segundo Junqueira,

3 Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2.

> Assim como outras disciplinas escolares, se faz necessário considerar que o conhecimento/conteúdos que tem origem no contexto social e escolar, é parte relevante deste conteúdo, conforme ensina Chervel (1990) ao investigar a Gramática escolar, como constituinte de um corpo de conhecimentos que fornecia apoio às aprendizagens das regras ortográficas. Assim há que se considerar também o aspecto da cultura escolar, ainda que não esteja diretamente ligado às ciências de referência, o que do contrário, se detendo em tão somente a tradução dos caminhos apontados por esta, teria sido imposta à pedagogia características de simples método de transposição da ciência. (2016, p. 13)

Desta forma, ao analisar o Ensino Religioso, bem como os materiais produzidos para esta disciplina, nos levam a compreender melhor a relação entre a religiosidade e a escola pública num contexto de Estado laico. Neste sentido, é importante analisarmos a coleção Crescer em Cristo, a partir de seu local de produção e distribuição. De acordo com Schlogl, a coleção Crescer em Cristo, datada de 1974, pode ser definido como

> (...) uma apostila com orientações pedagógicas destinadas ao trabalho nas primeiras, segundas, terceiras, quartas e quintas séries. Possui orientações para o professor, preparo do ambiente, descrição da metodologia, então apresenta o desenvolvimento de aulas, totalizando 12 aulas, cada uma com tema específico, fundamentados em textos bíblicos. (SCHLOGL, 2005, p.7)

Vemos aqui, que o material se destinava aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, só foi possível localizarmos dois volumes, da primeira e da quinta série. Ainda segundo Schlogl (2005, p. 47), o material foi apresentado pela equipe da ASSINTEC em diferentes encontros nacionais de Ensino Religioso e, além do Estado do Paraná e do Município de Curitiba, foi adotado pelo Estado do Pará.

Este material marcava não só a identidade da ASSINTEC, enquanto associação interconfessional, mas também a identidade do próprio Ensino Religioso das décadas de 1970 e 1980. Trazendo inúmeros questionamentos sobre a laicidade das escolas públicas e apresentando as influências do cristianismo na cultura escolar, uma vez que apresentava que as crianças deveriam conhecer a Deus e percebê-lo como “Salvador” e “Libertador” (ASSINTEC, s/d a, p. 2). Os ensinamentos eram de conceitos bíblicos,

> MANUSEIO DA BÍBLIA
>
> Há diversas maneiras de se indicar as citações bíblicas. A maneira adotada pela ASSINTEC nas suas aulas é a seguinte:
>
> - Gênesis 1, 26 = indica o livro de Gênesis, capítulo 1, versículo 26 x Gênesis 1,26 – 30 = indica o livro de Gênesis, capítulo 1, versículos 26 até 30 (ASSINTEC, 1979, p.9).

Além das apostilas, os professores contavam com os Boletins Informativos da ASSINTEC e com as Diretrizes Curriculares prescritas pelo Estado. Podemos observar, que o Currículo escolar pode ser entendido de diferentes formas, ele é “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a

atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (SACRISTÁN, 2000, p. 34). Assim, compreendemos que o Currículo é também uma ferramenta de seleção da cultura. Ele organiza o conhecimento num dado contexto, sendo uma construção social.

Sendo assim, o currículo não pode ser entendido apenas como o documento oficial que lista os conteúdos a serem ensinados. É necessário levar em consideração os materiais, as metodologias, entre outros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão se faz tão importante o estudo acerca de manuais escolares como as apostilas Crescer em Cristo. Na sequência, apresentaremos brevemente os volumes a que tivemos acesso.

Crescer em cristo, apresentação e orientações gerais

Ao analisarmos as apostilas, percebemos que há algumas seções que são comuns aos dois volumes: apresentação e orientações pedagógicas. Vamos trazer uma breve descrição do conteúdo destas seções refletindo sobre as práticas que elas propõem.

A apresentação começa trazendo um breve histórico da ASSINTEC e da sua relação com o Ensino Religioso no Paraná, iniciada em 1972 oficializada em 1973 e das legislações vigentes no que diz respeito à disciplina. Numa alusão à criação do mundo, segundo o mito bíblico, o texto narra a criação do material e a sua proposta em 6 etapas, separadas pela frase "faz-se tarde e faz-se manhã: é o 2º dia" (ASSINTEC, s/d b, p. 1), seguindo até o sexto dia[4]. Neste texto é possível encontrar algumas informações que trazem a identidade da associação e o que se espera do Ensino Religioso e dos professores que assume a tarefa de ministrar a disciplina:

> (...)educadores que, com espírito ecumênico(...) assumem o Ensino Religioso como parte do processo gradual, permanente e contínuo da Educação; assumem o Ensino Religioso como sentido de fé para os valores que a educação se propõe em contrapartida aos pseudos valores de nossa sociedade. (ASSINTEC, s/d b, p. 1)

Aqui é necessário refletirmos sobre alguns pontos: 1º o "Ensino Religioso como sentido de fé". Ora, a legislação vigente em nível federal, no período em que se propõe o uso destas apostilas, traz que o Ensino Religioso deva ou possa seguir uma determinada religião, também não define os conteúdos a serem ministrados. No entanto, a Constituição Federal de 1967, em vigor até o final do governo militar, manteve o que se propunha anteriormente, reconhecendo a diversidade religiosa do Brasil e a laicidade do Estado. Desta forma, as escolas públicas, mantiveram a oferta obrigatória do Ensino Religioso e a matrícula facultativa. O que se diferencia é que na legislação educacional nós tínhamos que,

4 De acordo com o mito bíblico, Deus criou a Terra e tudo o que há nela em 6 dias e, no sétimo, descansou.

> O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961, s/p)

Texto que foi substituído por "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus" (BRASIL, 1971, s/p.). Assim, Estados e Municípios tiveram autonomia para definir seus conteúdos e a contratação de professores para ministrar a disciplina. Alguns Estados, como o Paraná, firmaram convênios com instituições e associações religiosas ou formadas por diferentes confissões religiosas, para auxiliar no desenvolvimento de seus currículos.

Ainda na apresentação, encontramos uma justificativa para o título das apostilas: "Crescer em Cristo, para a Assintec, não é um lema, mas um desafio de crescer num processo de evangelização dinâmico, unitário e abrangente" (ASSINTEC, s/d b, p. 1), apontando que o Ensino Religioso deve envolver os estudantes, os professores, a família e ser complementado pelos ensinamentos dados pela comunidade de fé a que a família pertence. Citando diferentes versículos bíblicos, coloca o professor num papel de grande importância deste processo, ao apresentar "a pessoa do educador" como "ponto básico para a realização desse processo de educação na fé" (ASSINTEC, s/d b, p. 2).

Vemos aqui que o professor, nesta perspectiva, deve assumir não só o papel de educador, mas é colocado numa função salvacionista, sendo responsável, não só pela aprendizagem, mas, também, pelo desenvolvimento espiritual dos alunos. E, isso não deveria acontecer somente durante as aulas de Ensino Religioso. De acordo com a seção "Orientações Pedagógicas", no item "Para o preparo do Professor", é indicado que o professor faça a leitura antecipada de todo o material que será utilizado, mas o professor deve "colocar-se na presença de Deus para poder desenvolver com segurança o tema-aula" (ASSINTEC, s/d b, p. 2), ou seja, apesar de não haver na legislação nenhuma indicação de que o professor deve ser indicado por uma organização religiosa, o material traz a relação do professor com Deus como uma parte importante do trabalho, uma orientação que ultrapassa o trabalho e diz respeito a vida pessoal do docente. Além disso, a apostila traz que o professor deve, também, "dar uma dimensão religiosa às demais atividades desenvolvidas em sala de aula" (ASSINTEC, s/d b, p. 2).

Neste sentido cabe pensarmos qual a função do Ensino Religioso e o que a associação entendia como função da disciplina. Para isso, recorremos ao boletim em que a própria ASSINTEC diferencia Ensino Religioso e Educação Religiosa.

A linguagem utilizada quando se fala em Educação Religiosa acaba sendo: aula de religião, ensino religioso, educação religiosa

- aula de Ensino Religioso estabelece: tratamento metodológico da relação "ensino-aprendizagem" com conteúdos a partir dos valores fundamentais da vida, pertinentes às diferentes confissões de fé (religiões) numa linguagem religiosa e não de fé. Entretanto, "ensino" deixa transparecer uma relação elitista: "professor é o que já sabe e aluno o que aprende".

- "Para nós, Educação Religiosa deve ser entendida como:

* Reflexão que visa favorecer a relação com o Transcendente, para que, a partir dela, educandos e educadores possam dar um sentido mais profundo e radical à sua existência. * Oportunidade de abertura diante dos questionamentos existenciais nessa relação com o Transcendente que leve o educando e o educador a fazerem perguntas: Quem sou? O que busco? Para que existo? * A alavanca transformadora do SER EM SOCIEDADE, uma vez que parte dos valores fundamentais da vida: a busca do bem, da verdade, da justiça, da solidariedade, da fraternidade, da realização pessoal, da humanização, uma visão completa da História da cultura e povo. (ASSINTEC, 1988, p.3) (grifos do original)[5]

Sendo assim, apesar de, em muitos textos, Ensino Religioso, aula de Religião e Educação Religiosa, serem utilizados como sinônimos, a associação tinha uma ideia muito clara de definida do que se pretendia como Educação Religiosa. E, para auxiliar os professores na consolidação desta ideia, a ASSINTEC desenvolveu os boletins informativos e as apostilas que trazem na sequência as orientações para que o professor possa alcançar tal objetivo.

O segundo ponto a refletir diz respeito a metodologia propostas. Para a descrição da metodologia, a apostila tem reservadas quatro páginas. O primeiro ponto destacado é sobre o preparo do professor que, como dito anteriormente, diz respeito não só a leitura e conhecimento dos conteúdos mas, também, de sua relação pessoal com Deus. Na sequência há orientações com relação ao "preparo do ambiente", trazendo como propostas organizar a sala dispondo as cadeiras de forma diferente do usual, realizar as atividades fora de sala de aula, utilizar diferentes tecnologias como equipamento de som pois "há momentos de reflexão e oração" (ASSINTEC, s/d b, p.3). Outro ponto que chama a atenção neste item é a orientação para que o professor escreva "a frase para repetir em cartaz ou no quadro", apresentando a ênfase na ideia de memorização do que seria ensinado e, ainda "colocar na porta um lembrete pedindo para não ser interrompido" (ASSINTEC, s/d, p. 3). Esta última orientação nos traz a ideia de que a aula de Ensino Religioso deveria ser tratada como um momento sagrado no âmbito escolar.

5 Tal texto, reproduzido no boletim da ASSINTEC, foi o discurso proferido pelo então presidente da ASSINTEC, Pastor Elias Abrahão, em uma reunião da constituinte em 1987. Segundo Willms, "o Pastor Elias Abrahão, da Igreja Presbiteriana, foi um dos co-fundadores da ASSINTEC, participando da Associação de 1973 a 1987, onde também atuou como Presidente durante a participação do grupo no processo da Constituinte. Também foi Deputado Federal 1995-1996 e Secretário Municipal do Meio Ambiente, Curitiba, 1986-1988; Coordenador do Meio Ambiente da Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Estado do Paraná, 1989-1990; Secretário de Educação do Estado do Paraná, 1991-1994" (220, p. 103).

No item III, intitulado, "metodologia", a apostila ressalta que o Ensino Religioso é a disciplina "onde se quer despertar a <u>consciência crítica do Cristão</u>" (ASSINTEC, s/d b, p.3) (grifos no original). Ora, se esta é a função da disciplina, o que se faz com os alunos não cristãos? Este é um questionamento a se fazer. Encontramos um autor que traz esta questão ao indagar

> E o problema das minorias, que se sentem de fato discriminadas com esta praxe? Ao menos por enquanto, a catequese confessional beneficia mais a Igreja Católica e talvez algum outro credo representativo. O testemunho de um pastor metodista de Belo Horizonte verbaliza a preocupação de outros grupos: "Esta lei não funciona na prática, porque a minoria religiosa (no caso protestante) será prejudicada". Evidentemente, a afirmação supõe a interpretação habitual da Lei 5692, identificando o Ensino Religioso como catequese. (GRUEN, 1994[6], p. 44)

O autor trata da exclusão de protestantes no caso de um Ensino Religioso que seja uma extensão da catequese católica. No entanto, ao observarmos a proposta ecumênica das décadas de 1970 e 1980, apresentadas nas apostilas "Crescer em Cristo" cabe questionar: e as minorias não cristãs? Como estes estudantes se sentem? A legislação que versa sobre a facultatividade das matrículas dos estudantes, nesta disciplina, era respeitada? Se sim, o que estes alunos faziam durante o período em que o restante da sua turma estava na aula de Ensino Religioso? Infelizmente ainda não encontramos subsídios para responder a estas questões. Assim, a escola pública, laica, permaneceu neste caso em específico, sendo destinada a maioria cristã e "é justamente o problema: neste caso teremos uma escola 'para todos' que discrimina" (GRUEN, 1994, p.45)

A proposta de metodologia da ASSINTEC, segue três passos: ver, julgar e agir. Ver, para conhecer a realidade do meio a partir de uma "realidade maior"; julgar, para desenvolver o discernimento entre o que é certo e o que é errado, com base nos ensinamentos bíblicos; e agir, transformando a sua realidade à luz do que aprendeu (ASSINTEC, s/d b, p. 4). Para desenvolver estes três passos, a aula de Ensino Religioso era dividida em diferentes momentos: "experiência vivencial", em que o professor deveria apresentar um fato cotidiano para os alunos; "reflexão", um momento de diálogo orientado, refletindo sobre o fato apresentado; "sentido da experiência", momento destinado a confrontar a interpretação dos alunos, sobre o fato apresentado, com textos bíblicos. Há também, neste item a sugestão de trabalhar a interpretação de textos bíblicos em "séries mais adiantadas". "interiorização em momentos de silêncio", retomar os pontos significativos e meditar sobre o tema da aula; "celebração da vida", neste item a orientação é para que o professor promova a memorização da frase escrita no quadro ou em cartaz, momentos de oração e de cântico de louvores (ASSINTEC, s/d b, p. 4-5). Nota-se, neste desenvolvimento, uma certa semelhança com as propostas de Ensino utilizadas nas Igrejas.

---

6 A publicação citada é de 1994, no entanto, o autor traz a seguinte nota: "Texto sempre atual para o Ensino Religioso, publicado inicialmente pelo ICFT de UCMG, com apresentação do Pe. Antônio Sérgio Palombo de Magalhães, então Diretor, em 21/08/1976, após revisão do texto mimeografado de 1974" (GRUEN, 1994, p. 21).

Na sequência, para encerrar as orientações, encontramos o item “integração com outras áreas”, onde se vê a proposta de Educação Religiosa pois, esta integração “é dar dimensão religiosa às demais atividades realizadas em sala de aula, conferindo-lhes um novo sentido” (ASSINTEC, s/d b, p. 5). E, ao término das orientações, há uma observação para que o professor oriente os alunos a frequentarem a catequese ou a escola bíblica dominical em sua comunidade de fé.

Vemos, neste material, a explicitação da ideia de manutenção do cristianismo na educação pública. Assim, o Ensino Religioso interconfessional foi

> Uma tentativa de recuperação para as religiões de alguma influência no espaço público, através da legitimação de sua autoridade sobre a vida cotidiana e cultural no meio urbano, visto como dilacerado pelo individualismo e pela falta de valores. Estas tentativas, no entanto, se fazem sobre novas bases, em relação ao período ecumênico e pré-ecumênico do país, mais democráticas e preocupadas em respeitar individualidades presentes no esforço conjunto do grupo estratégico. (DICKIE, 2003, p. 15)

Ora, se a Igreja Católica havia perdido espaço na política com a legislação que se refere à laicidade do Estado, foi na escola pública, através do ecumenismo, aliando-se aos protestantes, que encontraram espaço para manter-se inseridos na esfera pública. “Para a Unidade Cristã, torna-se necessária a aceitação do “espírito ecumênico” que conduz o educando a um denominador comum: o estudo bíblico” (ASSINTEC, 1979, p. 7). Assim, podemos entender que o ecumenismo, esta unidade dos cristãos, deveria ser inculcada nos alunos, desde pequenos, para que, assim, se tornasse uma possibilidade viável na sociedade em geral.

A seguir, traremos uma breve descrição da apostila Crescer em Cristo, volume 1, destinadas respectivamente à 1ª série do Ensino Básico. Faremos a descrição deste volume, pois a coleção é toda estruturada da mesma forma, tendo apenas as atividades e temas adequados a faixa etária a que se destinam.

Crescer em cristo, vol.1

O objetivo geral, proposto para as turmas de 1ª série, consistia em “despertar a consciência de ser Pessoa Humana, valorizando a si mesma pelo relacionamento com os outros” pois, “ao relacionar-se consigo mesma, com os outros e com o mundo a Pessoa Humana relaciona-se com Deus” (ASSINTEC, s/d b, p.7). Este objetivo, geral para a série, pode ser atingido a partir do trabalho com os temas propostos. Na apostila da 1ª série, encontramos 12 temas[7], que são divididos em 23 aulas. Para cada tema há a indicação de versículos bíblicos, por exemplo: Tema 1 “Sou pessoa: tenho um nome”, este tema será trabalhado nas aulas de 1 a 9, os versículos bíblicos indicados são Isaías 43:1; João 10:3 e João 10: 14-15 (ASSINTEC, s/d b, p. 9). Tais versículos falam sobre o nome e Deus chamando a cada pessoa/ovelha, pelo seu nome. Na abertura de alguns temas também encontramos imagens como:

7 Notamos, no entanto, que há na apostila uma certa mobilidade no que é tema e no que é aula. Inicialmente o material é composto por 12 temas, cada qual possui diversas aulas. Porém, no decorrer do material as aulas também recebem o título de tema.

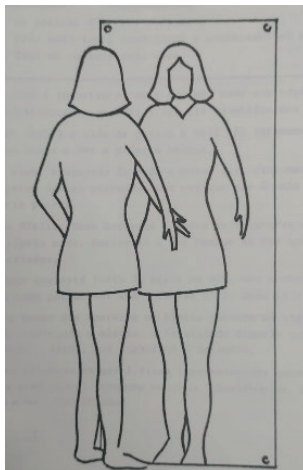



FIGURA 1 – TEMA 1: IDENTIFICAR-SE COMO PESSOA HUMANA

Fonte: ASSINTEC, s/d b, p. 10.

As orientações para o desenvolvimento das aulas são descritas iniciando com um texto para o professor e, seguem descritas conforme o padrão apresentado anteriormente: experiência vivencial; reflexão; sentido da experiência; interiorização; celebração da vida; integração com outras áreas. A frase a ser escrita no quadro ou em cartaz, para a memorização e a oração também vem descritas na apostila e as sugestões de atividades, no caso da 1ª série, são relacionadas ao desenho e as atitudes diárias: "atividade: desenhe o que você faz: - com a ajuda das máquinas; - com a ajuda dos animais" e "atitudes: - valorização das máquinas no sentido de preservar o que é dos outros e o que tem utilidade para todos. – Respeito aos animais procurando não maltratá-los" (ASSINTEC, s/d b, p. 29).

Ao final das orientações referentes aos temas, encontramos uma lista com sugestões de cânticos, com a letra e a indicação de qual o ritmo a ser seguido, por exemplo: "Tema 12: Papai, mamãe/ e os filhos seus/ família são/ vivendo a união" ritmo "música 'Bom dia amigo, Bom dia, irmão" (ASSINTEC, s/d b, p. 91).

CONSIDERAÇÕES

Como vimos, a ideia de um Ensino Religioso interconfessional ou ecumênico, na verdade servia ao cristianismo e a manutenção de seus ideais na educação pública, apresentando os evangelhos como base para o desenvolvimento dos alunos e, cobrando dos professores um posicionamento que ultrapassa o caráter profissional, trazendo o caráter salvacionista para a tarefa de ensinar. No material analisado, fica explícita a relação entre ser professor e guiar os alunos nos caminhos de Deus, colocando a cargo da escola, o desenvolvimento espiritual das crianças.

Mesmo com a legislação vigente, e na década de 1970 e 1980 com quase 100 anos de sua publicação, garantindo a liberdade religiosa e a laicidade do Estado, na cultura escolar os princípios cristãos estavam imbricados e, talvez por esta razão, não tenhamos localizado nenhum relatório ou documento escolar que se posicionasse contrário a distribuição ou ao uso das apostilas "Crescer em Cristo" nas escolas. Assim, percebemos que para compreender a História da Disciplina Escolar Ensino Religioso, se faz necessário uma análise, também dos materiais utilizados pelos professores e do contexto cultural das escolas, para além das legislações educacionais e dos currículos. Pois, é a através destes materiais e da cultura escolar, que se pode perceber a manutenção de hegemonias e a influência da religião na disciplina.

REFERÊNCIAS

ASSINTEC. **Educação Religiosa – Crescer em Cristo**. Curitiba, s/d a.

ASSINTEC. **Crescer em Cristo.** Curitiba. ASSINTEC. Crescer em Cristo. Curitiba, 1979.

ASSINTEC. **Crescer em Cristo vol.1.** Curitiba. ASSINTEC. Crescer em Cristo. Curitiba, s/d b.

ASSINTEC. **Crescer em Cristo vol.5.** Curitiba. ASSINTEC. Crescer em Cristo. Curitiba, s/d c.

ASSINTEC. **Semana de orações pela unidade dos cristãos – Crescer em Cristo.** Curitiba, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro,RJ: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html (Acesso em 20/07/2021).

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm (Acesso em 20/07/2021).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente.** Revista Brasileira de Educação. UFMG 2004, 183 – 213. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes,1978.

DICKIE, Maria Amélia Scmidt. **Todos os caminhos levam a Deus – O CONER e o ensino religioso em Santa Catarina, Brasil.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT RELIGIÃO E SOCIEDADE, 27., 2003, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPOCS, 2003. p.1-27.

FRISANCO, Fátima A**. Ensino religioso na escola pública: uma questão política.** Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

FRISANCO, Fátima A. **Ensino religioso na escola pública brasileira: uma catequese indesejada.** Anais da VIII Semana de Pedagogia –Trajetórias e Perspectivas; 1998, VIII Semana De Pedagogia. Maringá. 1998.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino Religioso na escola.** Petrópolis: ed.Vozes, 1994.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44,2001.

JUNQUEIRA. S.; (Org.). **O ensino religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA. S., **Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97**. CNE, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Pedro Henrique Nascimento. **Ensino religioso nas escolas públicas na primeira LDB (1948-1961): estratégias e táticas dos grupos de interesse**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. Cultura, multiculturalismo e currículo intercultural. In: ______. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo, Cortez, 2004. p. 183-245.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Ensino Religioso. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf (acesso em 15/07/2021).

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SCHLOGL, Emerli. **"Nãos basta abrir as janelas". O simbólico na formação do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 225p. 2005.

WILLMS, Karin. **Educação a serviço de cristo: a ASSINTEC e o ensino religioso da rede municipal de Curitiba (1971-1988).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 143 p. 2020.

CAPÍTULO 14

DESAFIO E INOVAÇÃO: EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA NO CURSO ATIVAR - METODOLOGIAS ATIVAS POR WHATSAPP

Data de aceite: 01/07/2024

Lauren Patrícia de Barros Cursino

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

INTRODUÇÃO

A busca por inovação na formação de professores tem se destacado como um caminho crucial para promover uma aprendizagem significativa e reflexiva, na prática educacional. A apresentação de novas metodologias na formação de professores, representam uma oportunidade para uma aprendizagem significativa e reflexão da prática. O Curso Ativar, gratuito, on-line e de extensão universitária com carga de 40 horas, oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas da USP (NAP-USP), em parceria com o Instituto Iungo, apresenta uma abordagem inovadora em educação e formação continuada dos profissionais da educação, com foco nas práticas pedagógicas, utilizando o *WhatsApp* como ferramenta principal.

O curso tem duração de 8 semanas letivas e apresenta a proposta em que os participantes dediquem de 15 a 20 minutos diários a estudos e reflexões individuais, além de participar de encontros síncronos semanais, liderados por tutores vinculados à Universidade de São Paulo.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e projetos, o *design thinking* e o trabalho colaborativo, são importantes para o percurso formativo do curso. Os cursistas são desafiados a desenvolver um plano de aula, de forma individual, por meio da Plataforma Planejador de Aula e elaborar um produto técnico em grupo, colocando-os no centro da formação, assumindo o cursista o protagonismo e promovendo um papel ativo em sua aprendizagem.

Na proposta do curso, destaca se a conexão entre as atividades formativas e a realidade profissional dos participantes como um ponto importante e motivador. O curso busca integrar o conhecimento adquirido às práticas cotidianas dos educadores, estimulando uma reflexão

sobre as relações no ambiente escolar e as práticas pedagógicas. Apesar da proposta de dedicar apenas 15 minutos diários, por meio do aplicativo *WhatsApp*, a experiência revela desafios significativos na manutenção do compromisso diário, especialmente devido à necessidade de elaborar planos de trabalho, aulas individuais e produtos técnicos em grupo a curto prazo.

Em suma, o Curso Ativar proporciona uma experiência educativa centrada no protagonismo sênior e no engajamento profissional, incentivando a reflexão, a revisão das práticas educacionais, o trabalho colaborativo e formas de trabalho no ambiente escolar.

OBJETIVO

O objetivo principal é apresentar e analisar a experiência no Curso Ativar: Metodologias Ativas por WhatsApp, destacando a aplicação das novas arquiteturas pedagógicas na formação de professores, além de, explorar a integração dessas metodologias com a Comunicação Não Violenta (CNV) como meio para desenvolver habilidades de empatia e compreensão no ambiente escolar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Curso Ativar se destaca por sua proposta inovadora de formação continuada, utilizando o WhatsApp como plataforma principal. Promove a participação ativa dos cursistas em encontros síncronos *on-line* e no desenvolvimento de um Projeto Integrador. Este projeto, elaborado por grupos de até seis cursistas, busca conectar os conhecimentos adquiridos às práticas cotidianas dos educadores.

Semanalmente, por meio do WhatsApp, os cursistas recebiam vídeo aulas, temas para discussão, sugestões de atividades e de leitura. No grupo do aplicativo, era possível partilhar experiências, suscitar discussões e reflexões importantes sobre o trabalho cotidiano. A partir de Novas Arquiteturas Pedagógicas se exploram propostas pedagógicas como Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos, *Design Thinking* e cultura *maker.* A ênfase recai sobre a participação dos estudantes na construção do conhecimento, ativamente, estimulando o protagonismo e a reflexão sobre as práticas educacionais.

Paralelamente, como parte do Curso Ativar, foi desenvolvido um e-book intitulado "Comunicação Não Violenta: práticas para a formação de crianças, adolescentes e professores". Este e-book, resultado da atividade de conclusão do curso, apresenta sugestões de vídeos, músicas, figuras e atividades para a formação de crianças, adolescentes e professores, destacando a importância da CNV na resolução pacífica de conflitos.

DISCUSSÃO

A introdução de metodologias ativas no Curso Ativar promoveu uma mudança significativa na dinâmica da formação de professores. A aprendizagem baseada em problemas e projetos, aliada ao *design thinking*, proporcionou uma oportunidade para a reflexão sobre práticas pedagógicas e a construção de conhecimento de forma colaborativa.

Marshall Rosenberg apresenta a Comunicação Não Violenta, como uma abordagem eficaz para fortalecer as relações no ambiente escolar. Ao focar na expressão dos sentimentos e na compreensão das necessidades, a CNV mostrou-se complementar às metodologias ativas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de empatia e compreensão.

Desenvolver o e-book "Comunicação Não Violenta" como parte do Curso Ativar, evidenciou desafios na aplicação diária, especialmente, em relação ao comprometimento necessário para elaborar planos de trabalho, aulas individuais e produtos técnicos em grupo em um curto espaço de tempo.

Candau (2008) destaca que vivemos num contexto caracterizado por transformações profundas em diversos âmbitos da sociedade. Observa que essas mudanças têm gerado sentimentos como insegurança e medo, contribuindo de forma expressiva para o surgimento de apatia e conformismo. Nesse sentido, Candau (2008) expressa a necessidade de mobilização utilizando-se de boas energias e criatividade, como uma resposta a esse cenário de transformações e sentimentos negativos associados ao tempo vivido. A autora sugere que, diante das incertezas e desafios do tempo presente, é crucial encontrar formas de construir um mundo mais humano e solidário. Essa construção não se limitaria apenas às mudanças estruturais da sociedade, mas englobaria uma transformação nas atitudes individuais e coletivas.

Em suma, Candau (2008) aponta para a relevância de enfrentar os desafios do tempo presente com uma abordagem positiva e proativa. Destaca a necessidade de promover valores humanos e de solidariedade. Enfatiza que a mobilização de energias positivas e a criatividades se apresentam como ferramentas essenciais para a construção de um futuro próspero e socialmente responsável.

Essa perspectiva alinha-se com a ideia de que a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. Dessa forma, é possível unir os pensamentos de Candau (2008) à experiência da Comunicação Não Violenta, como meio de mobilização para uma sociedade mais pacífica, humana e solidária.

Alarcão (2011) para apoiar a reflexão sobre o tema em destaque, comenta que a transformação social requer uma rápida e flexível mobilização de conhecimentos e que a utilização competente desses só é possível para quem tenha tido uma formação nesse sentido. Assim, formar crianças, adolescentes e professores para uma comunicação pacífica, torna-se um caminho para dias melhores, com a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

O comentário de Alarcão (2011) sobre a transformação social e a necessidade de uma rápida e flexível mobilização dos conhecimentos ressoa com os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV). A CNV proposta por Marshall Rosenberg, fundamenta-se na premissa de promover uma comunicação mais empática, pacífica e construtiva. Ao analisar a citação de Alarcão (2011) em conjunto com a CNV, algumas relações e reflexões podem ser consideradas para o momento.

Alarcão (2011) destaca a necessidade de uma mobilização rápida e flexível dos conhecimentos diante das transformações sociais. Na CNV, a habilidade de se comunicar efetivamente exige a compreensão profunda das emoções e necessidades próprias e dos outros. Essa mobilização de conhecimentos ocorre de maneira rápida enquanto se desenvolve a capacidade de identificar e expressar sentimentos e necessidades de maneira clara.

Quando Alarcão (2011) traz a questão da utilização competente dos conhecimentos, mostra a relevância de aplicar o conhecimento de forma eficaz. Na CNV, a competência está relacionada à capacidade de utilizar a linguagem de maneira que promova a compreensão mútua e respeitosa. Isso inclui a expressão de sentimentos de forma sincera, identificando as necessidades existentes, para encontrar possíveis soluções colaborativas.

Para reflexão, Alarcão (2011) ainda aponta para a formação no sentido de desenvolver competências que ajudem a lidar com as transformações sociais. Da mesma forma, a CNV enfatiza a importância de formar as pessoas para a utilização da comunicação pacífica, desenvolvendo habilidades de escuta ativa, empatia e expressão assertiva e consciente para promoção de relações harmônicas entre as pessoas.

A convergência entre as ideias de Alarcão e os princípios da CNV sugere que a formação para a comunicação pacífica se apresenta como um caminho para construção de um futuro mais positivo, contribuindo para a criação de ambientes mais saudáveis e relações mais construtivas.

O enfoque da CNV, não apenas contribui para um ambiente mais harmonioso, mas oferece ainda, oportunidades para uma aprendizagem significativa. A habilidade de se comunicar de maneira empática e eficaz é essencial para o desenvolvimento pessoal e social, promovendo uma compreensão mais profunda dos outros e de si.

CONCLUSÃO

O Curso Ativar proporcionou uma experiência educativa centrada no protagonismo sênior e no engajamento profissional, incentivando a reflexão, a revisão das práticas educacionais e o trabalho colaborativo. A integração das metodologias ativas com a Comunicação Não Violenta mostrou-se promissora na promoção de uma educação mais humanizada e na resolução pacífica de conflitos.

A criação do e-book "Comunicação Não Violenta" representa uma contribuição prática para a aplicação da CNV no contexto escolar. Espera-se que as atividades propostas no e-book possam ser ferramentas úteis para a apresentação da CNV aos estudantes e equipe escolar, iniciando discussões sobre a convivência e aprimorando as relações no ambiente escolar.

Em última análise, o Curso Ativar emerge como uma iniciativa valiosa na formação de professores, destacando a importância de metodologias ativas e práticas inovadoras para promover uma aprendizagem significativa e transformadora. A conexão entre as atividades formativas e a realidade profissional dos participantes é essencial, impulsionando a reflexão sobre as relações no ambiente escolar e as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed, São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A. A. (orgs.). **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. 6.ed, Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

ROSENBERG, M. **Vivendo a comunicação não violenta**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

CAPÍTULO 15

DIA DE JOGOS PAULO FREIRE: ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E SOCIOEMOCIONAIS NO CURSO NOVOTEC INTERCOMPLEMENTAR

Data de aceite: 01/07/2024

Simone Aparecida Torres de Souza Cunegundes

Célia do Carmo Leandro

RESUMO: Ao considerar o propósito formativo profissionalizante no desenvolvimento de comportamentos, habilidades e atitudes que correspondam aos anseios contemporâneos, o artigo apresenta a percepção de discentes da primeira, segunda e terceira séries do curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração – Novotec Intercomplementar - sobre o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais a partir da proposta de um Dia de Jogos inspirado na obra e vida do Educador Paulo Freire. As atividades realizaram-se nas dependências da Escola Estadual Álvaro de Souza Vieira, que oferece o curso técnico em caráter de extensão da Escola Técnica Estadual Professora Maria Cristina Medeiros, decorrente de parceria entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa do tipo descritiva, com enfoque qualitativo, utilizou-se de pesquisa de campo e estudo de caso. A análise das respostas sugestionou que a composição do evento permitiu uma maior integração entre os alunos do curso Novotec Intercomplementar, fortalecendo vínculos, estimulando a troca de saberes e o reconhecimento de alunos da série final do curso como modelos motivadores para a maioria dos respondentes da pesquisa. Percebeu-se como relevante o estímulo ao senso colaborativo, a interatividade entre as turmas e a execução do trabalho em equipe (72,2%), instigando a ressignificação de conteúdos estudados ao longo do curso. O evento mostrouse uma estratégia capaz de mobilizar os agentes da Educação Profissional de forma positiva, reforçando o papel discente como integrante central e ativo do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Competências Socioemocionais. Paulo Freire. Novotec Intercomplementar. Design Thinking. Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa em que o discente seja centro do processo ensino aprendizagem é um desafio cotidiano para os docentes da Educação Profissional de nível técnico. Inserida em um ambiente híbrido, com mudanças contínuas, e atravessada pelo cenário sociopolítico econômico que a circunda, a Educação Profissional vê-se impelida a revisitar os modelos que a estruturam, no anseio de atender as demandas de seu tempo. O surgimento de novos formatos educacionais que integrem diferentes áreas do conhecimento, estruturas escolares e estratégias docentes almeja fomentar a inovação, a criatividade, as habilidades empreendedoras e outras competências desejáveis para a formação humana. Diante destas necessidades, a Educação Profissional é incitada a incluir no seu itinerário formativo experiências que estimulem o desenvolvimento de competências tecnológicas e socioemocionais, evidenciando as potencialidades de cada pessoa, em um processo formativo contínuo que transcenda o espaço geográfico escolar.

Com o intuito de atender aos objetivos formativos delineados para o curso Novotec Intercomplementar, em observância ao plano de curso do eixo Gestão e Negócios (CEETEPS, 2021), a Escola Técnica Estadual Professora Maria Cristina Medeiros promoveu no dia 12 de maio de 2022 o Dia de Jogos Paulo Freire para alunos do curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração – Novotec Intercomplementar - matriculados em sua extensão na Escola Estadual Álvaro de Souza Vieira, cidade de Ribeirão Pires, S.P.

A iniciativa, apoiada em conceitos educacionais difundidos pelo educador Paulo Freire, propôs a realização de um dia de atividades lúdicas preparadas por estudantes da terceira série para os (as) estudantes das primeiras e segundas séries do curso Novotec Intercomplementar - Técnico em Administração.

Considerando a urgência em retomar novos sentidos e possibilidades para práticas pedagógicas por meio da utilização de metodologias ativas, o evento dispôs-se a expandir perspectivas sobre o ambiente educacional, promovendo um espaço que proporcione novas conexões e modos de pensar, a expressão de sentimentos, o respeito e a expressão de crenças, a diversidade de linguagens, as relações humanas e novas formas de aprendizado (ALMEIDA, 2018).

A construção desse dia de atividades despontou com o intuito de instigar o autoconhecimento discente, transformando a aprendizagem em uma experiência viva, significativa e disruptiva. Ademais, fez-se relevante ao impulsionar o senso de autonomia, a descoberta de novas trajetórias, experiências e potencialidades, a investigação, a pesquisa, o engajamento e ao estimular a utilização do repertório educativo nas diversas oportunidades que a realidade nos impõe (ALMEIDA, 2018).

A escolha de Paulo Freire como patrono do evento fundamenta-se na expressividade de suas ideias sobre o campo educativo, seja em sua concepção da práxis educativa como “(...) a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, seja na defesa de uma educação fundamentada no coletivo, pois “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração”, e na ênfase quanto ao compartilhar de saberes e a inovação, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.24, 38).

OBJETIVO GERAL

Apresentar a percepção de discentes da primeira, segunda e terceira séries do curso Ensino Médio - Habilitação Profissional de Técnico em Administração – Novotec Intercomplementar - sobre o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais a partir da realização de um Dia de Jogos inspirado na obra e vida do Educador Paulo Freire.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compartilhar vivências tipicamente experienciadas no ambiente de ensino técnico para a comunidade escolar, integrando-as às atividades cotidianas da unidade escolar.

Promover a integração entre a cultura disseminada na Escola Técnica Estadual Professora Maria Cristina Medeiros e os modelos culturais predominantes no ambiente da unidade escolar.

Proporcionar um ambiente colaborativo, encorajando os discentes no desenvolvimento de competências socioemocionais, definidas por Casel (2022) como o processo de aquisição e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos tais como autonomia, tomada de decisão, planejamento, colaboração, organização, senso de responsabilidade, respeito.

MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto aos fins, a pesquisa realizada referiu-se ao tipo descritivo, com enfoque qualitativo, de acordo com Vergara (2015), levantando pontos de vista dos participantes sobre o objeto de estudo da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013).

Enquanto pesquisa de campo e estudo de caso, se dedicou à investigação empírica por meio da aplicação de questões encaminhadas eletronicamente via *Google Forms* aos estudantes participantes da pesquisa, com o intuito de verificar a percepção discente sobre o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais a partir do Dia de Jogos Paulo Freire.

A amostra não probabilística, por acessibilidade dos pesquisadores junto ao público investigado, conforme Vergara (2015), foi composta por 36 respondentes, de um total de 58 participantes do evento (62%), sendo 15 da primeira série, 9 do segunda e 12 da terceira série do curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração - Novotec Intercomplementar - matriculados em unidade escolar extensão da Escola Técnica Estadual Professora Maria Cristina Medeiros, localizada em Ribeirão Pires, SP.

Quanto à realização da atividade, observou-se a data proposta pelo calendário escolar homologado para o ano letivo de 2022 (12.05.2022), promovendo o evento na Escola Estadual Álvaro de Souza Vieira, extensão da Escola Técnica Estadual Professora Maria Cristina Medeiros decorrente de parceria entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Os alunos da terceira série do curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração - Novotec Intercomplementar tiveram contato inicial com o tema a partir de uma aula introdutória com a docente coordenadora do Curso. Foram utilizadas questões norteadoras com a finalidade de promover diálogo sobre a contribuição de Paulo Freire na análise crítica das conjunturas sociais nas quais a Educação Profissional é introduzida, e sobre como estes princípios poderiam ser aplicados, a partir de suas vivências pessoais, no campo de atuação profissional.

Propôs-se a construção de um dia de atividades que integrasse alunos das primeiras, segundas e terceiras séries do curso. Os alunos da terceira série ficariam responsáveis pela realização de uma série de atividades lúdicas que, apoiadas em concepções presentes na vida e na obra de Paulo Freire, teriam como foco promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e a apropriação dos conhecimentos técnicos adquiridos durante o curso técnico em Administração - Novotec Intercomplementar.

Assim, de acordo com a temática proposta, os estudantes elaboraram uma série de jogos coletivos. Utilizando-se da metodologia *Design Thinking,* elaboraram as etapas de cada uma das fases da competição, conforme descrição a seguir: na etapa de imersão, realizou-se mapeamento dos recursos disponíveis, alinhando-se expectativas em relação aos objetivos previstos para o evento; na etapa de análise e planejamento, os estudantes dispuseram-se a organizar as informações, identificando ameaças e oportunidades no desenvolvimento dos trabalhos; na etapa de ideação, o caráter inovativo fez-se presente, tendo em vista a produção de provas que engajassem a participação discente em provas fundamentadas nos conteúdos estudados durante o curso; nesta etapa também organizou-se o cronograma, as regras e as atividades que compuseram o Dia de Jogos; na etapa de prototipagem, os estudantes da terceira série tinham por objetivo viabilizar a execução dos jogos, testando a capacidade de concretização das provas por meio da experimentação das tarefas que seriam propostas para a turma de primeira e segunda série. Por fim, na etapa de implementação, os estudantes conduziram os jogos obedecendo a seguinte ordem: apresentação das equipes (estudantes da primeira série versus estudantes da segunda

série), identificação dos padrinhos (alunos do terceiro ano responsáveis por conduzir os estudantes de cada série durante a execução das atividades), explanação sobre os objetivos do evento apresentação do patrono do evento, execução das atividades lúdicas, e, por fim, anúncio e premiação da equipe vencedora.

A série de atividades incluiu os seguintes jogos:

Grito de Guerra: as equipes criaram um grito de guerra a partir de frases inspiradas nos princípios educacionais difundidos por Paulo Freire. A execução deveria ser realizada coletivamente, e foi avaliada por professores do curso técnico e da base comum curricular nos critérios: coerência, animação e criatividade.

Detetive Paulo Freire: Este jogo inspirou-se na brincadeira popular "Detetive, assassino e vítima". Antes do jogo começar, a equipe organizadora elencou fatos sobre Paulo Freire, suas ideias e seu impacto para a área educacional. Formou-se um círculo e cada jogador sorteou um papel que deveria ser assumido durante a realização do jogo: "assassino" – simbolizando obstáculos que atrapalham a construção de conhecimento"; "detetive – caracterizando Paulo Freire"; "vítima" – reproduzindo o cotidiano de pessoas sem acesso à educação. Na realização do jogo, o objetivo do "assassino" seria "eliminar" todas as "vítimas" por meio de uma piscada, de forma que o detetive não percebesse. A função do detetive (Paulo Freire) era a de descobrir quem representava o papel de "assassino" (condições que impedem o desenvolvimento educacional humano). Se o detetive identificasse quem era o "assassino", deveria denunciá-lo por meio da frase "preso(a) em nome da lei". A brincadeira encerrava-se quando todas as vítimas "morriam", ou quando o assassino era "preso". Após as rodadas, abriu-se uma roda de conversa entre os participantes, nomeando condições e estruturas que, em sua visão, tornavam-se excludentes e interferiam negativamente na relação indivíduo-escola-sociedade.

Desafio quebra-cabeça: caixas com partes de um quebra-cabeça foram distribuídas na quadra esportiva da escola e um participante vendado deveria encontrá-las, por meio de instruções fornecidas por um outro estudante que guiava suas ações por comando de voz. Ao encontrar as caixas, estas deveriam ser entregues a um terceiro participante, encarregado da montagem do quebra-cabeça. No final da montagem, o desenho revelava o símbolo do curso técnico em Administração. Foi considerada vencedora a equipe que concluiu a montagem do quebra-cabeça em menor tempo.

Jogo das cadeiras: participantes deveriam responder a questões do tipo verdadeiro ou falso sobre assuntos estudados nas aulas do curso técnico em Administração. Os participantes que que respondiam incorretamente disputavam sua continuidade no jogo por meio da "dança das cadeiras": durante a execução de uma música, os participantes circulavam em volta de um conjunto de cadeiras que, a cada rodada, tinha um acento a menos; quando a música parava, quem não conseguisse sentar-se, era eliminado. A equipe vencedora foi aquela que, ao final das rodadas obteve maior pontuação devido ao acerto das respostas para as questões realizadas.

Jogo da velha: os participantes indicavam qual a alternativa correta para questões sobre conteúdos estudados no curso técnico em Administração e sobre fatos acerca da obra de Paulo Freire. Desenhou-se um diagrama com duas linhas verticais paralelas cruzadas por duas linhas horizontais também paralelas, de maneira a formar nove espaços vazios. Três participantes do primeiro ano competiram contra três do segundo ano, jogando alternadamente, preenchendo cada um dos espaços vazios. Cada participante utilizava um símbolo da cor de sua equipe para preencher as lacunas. A vitória foi alcançada pela equipe que primeiro conseguiu formar uma linha com três símbolos iguais, seja na horizontal, vertical ou diagonal.

Caça ao tesouro: As equipes deveriam resolver a enigmas sobre a vida e obra de Paulo Freire, escondidos nas dependências da escola. Cada mistério revelado indicava o lugar em que a próxima pista estava escondida. A última pista revelava um aluno caracterizado como Paulo Freire e além dos pontos, conferia a equipe uma recompensa diferenciada (doces).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para verificar a percepção dos discentes da primeira, segunda e terceira séries do curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração – Novotec Intercomplementar sobre a contribuição do Dia de Jogos Paulo Freire para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais os estudantes das três séries do curso foram convidados a responder um questionário encaminhado via Google Forms com perguntas sobre o evento.

Na primeira série do curso, 24 alunos participaram do Dia de Jogos e 15 retornaram a pesquisa, perfazendo uma devolutiva de 62% dos questionários encaminhados; a segunda série, com 17 alunos participantes obteve 9 respondentes (53%); a terceira série teve 17 estudantes conduzindo as atividades e 12 respondentes (70% de retorno).

Em análise das respostas, verificou-se que 94,4% dos estudantes consideraram que o Dia de Jogos contribuiu positivamente para sua formação educacional, sendo que 75% destes, consideraram como principal contribuição a formação pessoal e profissional. Solicitou-se que os participantes classificassem dentre opções ofertadas pela pesquisa as competências socioemocionais que, na percepção dos discentes, haviam sido desenvolvidas durante a realização do evento. A competência com maior destaque foi trabalho em equipe (94,4%), seguida por colaboração (83,3%), criatividade (63,9%), tomada de decisões e ética (58,3%), liderança (44,4%), resiliência (30,6%), inovação e autonomia (27,8%), curiosidade (25%) e autoestima (19,4%). Nenhum estudante assinalou a opção que descrevia que as atividades não haviam contribuído no desenvolvimento de competências socioemocionais. Em análise sobre a identificação dos estudantes com o curso escolhido para sua formação técnica profissional, observou-se que 97,2% consideraram que o Dia de Jogos corroborou positivamente em sua percepção sobre o curso técnico em Administração - Novotec Intercomplementar.

Referente a proposta que mais chamou a atenção dos estudantes durante a realização do evento, 72,2% identificaram a sua participação nos jogos, 58,3% a realização de atividades diferenciadas no cotidiano escolar e 55,6% destacaram a atuação dos padrinhos e madrinhas na condução das atividades. Em relação à autoavaliação de sua participação no evento,72,2% atribuíram-se à menção MB (muito boa), 25% B (boa) e 2,8% R (regular). Nenhum participante assinalou a opção I (Insuficiente). A análise das respostas sugere que a composição do evento permitiu uma maior integração entre os alunos do curso Novotec Intercomplementar, fortalecendo vínculos, estimulando a troca de saberes e permitindo o reconhecimento de alunos da série final do curso como modelos motivadores para 55,6% dos participantes.

Destacou-se também a relevância do senso colaborativo (83,3%), da interatividade entre as turmas (44,4%) e do trabalho em equipe (94,4%) durante a execução das atividades (72,2%), ressignificando conteúdos estudados ao longo do curso (58,3%).

O Dia de Jogos também se mostrou uma ferramenta capaz de contribuir para a disseminação de novos temas e conteúdos educacionais: 55,6% dos estudantes afirmaram que não tinham conhecimento sobre Paulo Freire e sua produção literária antes do evento, passando a ter acesso a estas informações nas ações realizadas no Dia de Jogos.

Ademais, a participação nas atividades possibilitou a aplicação prática de conceitos explanados anteriormente de modo expositivo. As atividades aconteceram no decorrer do horário das aulas, acompanhadas por professores do curso técnico, com momentos de interação com professores da base comum curricular. Percebeu-se que a presença dos docentes foi corroborativa para o desempenho dos discentes, fornecendo-lhes apoio e incentivo, além de promover um clima amistoso e integrado na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos propostos, percebeu-se que a realização do Dia de Jogos Paulo Freire atuou como uma estratégia significativa para a promoção da práxis educativa, em uma perspectiva inovadora da relação entre o espaço escolar e seus atores. Ao proporcionar a troca de conhecimentos e o compartilhamento de vivências entre estudantes da primeira, segunda e terceira séries da Educação Profissional, estimulou-se a partilha de saberes, a construção coletiva de conhecimentos e a valorização de aspectos culturais próprios do modelo educacional intercomplementar, integrando artefatos presentes na educação técnica profissionalizante aos demais componentes da base nacional comum curricular.

A estratégia educacional evidenciou o papel de centralidade discente, sua autonomia, a valorização do senso crítico, da inovação e da utilização de recursos locais, sob a perspectiva daqueles para os quais o processo educativo formal se desenvolve, tornando-se possível ressignificar o ambiente educativo. Enfim, mostrou-se viável para

potencializar conhecimentos, habilidades e atitudes delineadas no itinerário formativo da Educação Técnica Profissional, ao mesmo tempo em que estimulou a identificação de talentos e de inteligências socioemocionais, em um processo educativo consonante com as demandas de seu tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B in. BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASEL. **Fundamentals of SEL**. Disponível em: https://casel.org/fundamentals-of-sel/ Acesso em: 25 ago. 2022.

CEETEPS. **Plano de Curso** – Ensino médio com habilitação profissional de Técnico em Administração – Transição para PEI – Parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. CEETEPS. São Paulo. 2021 (668 – Gestão e Negócios).

DOCUSIGN. **Quais são as etapas do *design thinking* e suas principais abordagens?** Disponível em: https://www.docusign.com/pt-br/blog/design-thinking-o-que-e-como-funciona-e-quais-sao-vantagens. Acesso em: 27 mai. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 15ª. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA EM PSICOLOGIA – CARREIRA E O IMPACTO DA INOVAÇÃO E TECNOLOGIA

Data de aceite: 01/07/2024

Carlos Roberto de Oliveira
Universidade Santa Cecília (UNISANTA), Santos-SP, Brasil

Daty Costa de Souza
Universidade Santa Cecília (UNISANTA), Santos-SP, Brasil

Fábio Emmerich Mossini
Universidade Santa Cecília (UNISANTA), Santos-SP, Brasil

RESUMO: Decidir-se por uma profissão nos dias de hoje, com um certo assombro da Inteligência artificial (IA) tem sido um desafio considerável para os jovens que vão chegar às universidades. As profissões do futuro e o que acontecerá com as atuais são perguntas ainda com poucas respostas. O presente estudo procura inserir o Empreendedorismo como opção de carreira e os desafios das instituições de ensino superior na condução dessa competência, que pode ser desenvolvida, o que justifica o objetivo aqui definido, de levantar dados sobre percepção dos alunos de um curso de graduação, no caso Psicologia, acerca desse mundo em transformação, e em que medida o empreendedorismo e a tecnologia estão inseridas em suas preocupações de carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Empreendedora; Carreira; Inovação; Psicologia

ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN PSYCHOLOGY – CAREER AND THE IMPACT OF INNOVATION AND TECHNOLOGY

ABSTRACT: Deciding for a profession these days, with a certain astonishment of artificial intelligence (AI), has been a considerable challenge for young people who are going to reach universities. The professions of the future and what will happen to the current ones are questions with few answers. The present study seeks to insert Entrepreneurship as a career option and the challenges of higher education institutions in conducting this competence, which can be developed, which justifies the objective defined here, to collect data on the perception of students of an undergraduate course, in the case of Psychology, about this world in transformation, and to what extent entrepreneurship and technology are inserted in their career concerns.

KEYWORDS: Entrepreneurial Education, Career, Innovation, Psychology

INTRODUÇÃO

Embora tenhamos vivenciado uma diminuição de negócios nascentes e novos negócios no Brasil, no período de pandemia, houve um aumento dos negócios estabelecidos, aqueles com mais de 3,5 anos de operação. No período de pandemia, percebeu-se um maior movimento no empreendedorismo por necessidades, mas é o empreendedorismo por oportunidades que pode assegurar maior taxa de sucesso, por responder aos resultados de preparação e estudo sobre a abertura de novos negócios, com vistas às necessidades percebidas, demandas previamente dimensionadas e resultados econômicos planejados.

Segundo o presidente do Sebrae, [9] a escolaridade é fator que reforça o sucesso dos negócios estabelecidos, pois de acordo com o relatório *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), no Brasil, os novos empreendedores estão mais escolarizados, atingindo em 2022, 28,5% com curso superior. "Quanto mais escolarizado o empreendedor, mais propenso ele é a empreender por oportunidade e a realizar um planejamento, o que acaba garantindo uma taxa mais alta de sucesso".

A importância da Educação Empreendedora vem sendo enfatizada em vários estudos, frente às tendências de desemprego global, sobretudo entre jovens, [5]. A autora defende o ensino do empreendedorismo já no ensino fundamental, visando fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimento, que redundam na prontidão do indivíduo para a ação, característica fundamental do empreendedor. Ela aponta os desafios de superação que o empreendedorismo impõe às Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, pois há uma estrutura socio pedagógica presente na história, que necessita ser superada para que as inovações e a criação subjetiva – que se fundamenta no imaginário – possam contribuir para uma sociedade mais cidadã. O empreendedorismo não está nas raízes da cultura brasileira, marcadas pela história colonial, que desde o século XVII, mostrou relações entre colônia e metrópole pautadas pela subserviência à Coroa.

Algumas instituições brasileiras vêm aceitando esse desafio e estimulando o ensino do empreendedorismo em seus diversos cursos, como é o caso de uma Universidade na baixada santista, que ao criar o recente curso de graduação em Psicologia já incorporou as disciplinas de Inovação e Empreendedorismo, referência para este estudo.

A importância do Empreendedorismo também se justifica pelo efeito da Inteligência Artificial (IA) no mercado de trabalho, discussão que tem tomado espaço em muitos fóruns acadêmicos e empresariais. Neste contexto, [10] explica que a Humanidade já vivenciou diversas vezes a experiência de novas tecnologias extinguirem profissões, transformarem outras e criarem novas. "Como muitas dessas IA não estão completamente desenvolvidas e disponíveis, é difícil fazer previsões. Porém, há diferença desse momento histórico em comparação aos anteriores". Contextualiza que, na chamada robotização do trabalho, o computador assumiu atividades de repetição e o trabalhador se deslocou para outros postos, além de haver profissionais menos qualificados sendo menos remunerados. "No caso da IA, a novidade é que ela lida com habilidades cognitivas. Isso pode atingir trabalhadores mais escolarizados e melhor remunerados, exigindo deles novas habilidades".

[2] relata que em maio de 2023, pela primeira vez, quase 4 mil pessoas perderam seus empregos por causa da inteligência artificial (IA), segundo relatório mensal da *Challenger, Gray e Christmas*, empresa de recolocação executiva baseada nos Estados Unidos.

Reforçando a tendência que justifica a preocupação com a IA interferindo no nível de emprego é o estudo citado por [1], que adianta que mais da metade das ocupações que existem hoje no Brasil podem desaparecer em cerca de duas décadas. Esta é a conclusão de pesquisadores brasileiros que usaram como base um modelo da Universidade de Oxford (Reino Unido) e adaptaram os cálculos para a realidade do mercado de trabalho do Brasil. Eles calculam que 58,1% dos empregos no país podem desaparecer em cerca de vinte anos devido à automação, considerando as tecnologias já existentes. O estudo avança em relação a outros levantamentos ao incluir os postos de trabalho informal, além daqueles com carteira assinada.

No estudo apresentado [10] de acordo com economistas do *Goldman Sachs*, até 300 milhões de empregos em tempo integral em todo o mundo podem ser automatizados de alguma forma pela mais nova onda de inteligência artificial que gerou plataformas como o *ChatGPT*. Eles previram em um relatório, que 18% do trabalho globalmente poderia ser informatizado, com os efeitos sentidos mais profundamente nas economias avançadas do que nos mercados emergentes. Isso ocorre em parte porque os trabalhadores de colarinho branco correm mais riscos do que os trabalhadores braçais. Se a inteligência artificial generativa "cumprir suas capacidades prometidas, o mercado de trabalho pode enfrentar perturbações significativas", escreveram os economistas. O *ChatGPT*, que pode responder a solicitações e redigir redações, já levou muitas empresas a repensarem como as pessoas devem trabalhar todos os dias.

O impacto da atividade empreendedora no crescimento econômico do Brasil e do mundo, mostra que o Empreendedorismo está crescendo cada vez mais e tornando evidente a sua importância. Para [3], muitas escolas técnicas e universidades já têm centros de empreendedorismo, motivando os alunos a empreender, porém, o fazem focado na tecnologia e na administração do negócio, entretanto, é fundamental que outros cursos tenham o Empreendedorismo, para que possam desenvolver a oportunidade de ter seu próprio negócio, voltados para o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a redução da pobreza. [6], "Para que o Brasil alcance os níveis de desenvolvimento que nós desejamos é necessário expandir, melhorar e qualificar a área educacional, conectando também o setor produtivo com a capacidade empreendedora na nossa população. Devemos formar pessoas para o mercado de trabalho, mas devemos sempre explorar a oportunidade para que as pessoas possam também empreender, criar o seu próprio negócio". Em contrapartida, para [8], quando aborda a destruição criativa, explica que a ação do empreendedor é o agente que destrói a ordem econômica, graças a introdução no mercado de novos produtos e serviços. De acordo com [4], a carreira de uma pessoa pode

ser pautada não somente por uma relação de trabalho ou emprego, como também pela atividade como empreendedor, pois o Empreendedorismo, como carreira não tem idade nem tempo certo para acontecer.

Com o advento das novas tecnologias, instituições tão tradicionais como a escola, mudaram radicalmente. E sofreram transformações por meio de aplicativos customizados, blog, grupo de redes sociais. Cada vez mais, startups que pertencem no mundo web, atendem seus clientes usando as novas tecnologias. De acordo com [7], os negócios que mais se espera que cresçam nos próximos anos, são aqueles considerados mais inovadores.

OBJETIVO

Assim, o presente estudo tem como objetivo conhecer a percepção do aluno de Psicologia sobre o Empreendedorismo como opção de carreira e impacto da inovação na empregabilidade da área.

MATERIAL E MÉTODOS

Os dados foram obtidos através de pesquisa bibliográfica, em livros, artigos de internet e também um levantamento entre 100 alunos do primeiro ano do curso de Psicologia de uma Universidade da Baixada Santista, para realização deste conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O capitalismo junto com a democracia, estimulam as pessoas a ter liberdade para empreender, ter seu próprio negócio, como real opção de carreira. À luz desse entendimento e do referencial bibliográfico apresentado, as respostas apresentadas pelos alunos comprovam uma visão e percepção diante do mundo em transformação.

Ao serem perguntados se algum membro da família é empreendedor, 60% responderam que sim, resultado que, considerando as influências sociais, podem levar esses alunos a considerarem o empreendedorismo como opção de carreira.

Outra questão, pergunta se em algum momento se viu como dono de uma empresa. 45% afirmaram que sim, número que pode ser considerado representativo, diante de um curso de saúde.

Considerando a Tecnologia e inovação, foi perguntado se ele acredita que a inteligência artificial vai roubar empregos. Apenas 5% estão certos que não. Também foi perguntado se a tecnologia vai afetar os serviços de saúde, inclusive Psicologia. Neste caso, 56% acreditam que não, pelas características dos serviços. Os demais 46% acreditam que a tecnologia ou o homem- máquina estarão presentes nos serviços de Psicologia.

CONCLUSÃO

Percebe-se, pelo conteúdo aqui apresentado, que de fato, a inteligência artificial deverá provocar mudanças consideráveis nas profissões e no emprego. Tal realidade reforça ainda mais o Empreendedorismo como opção de carreira, para as várias profissões que se formam nas universidades. No caso da Psicologia, foco desse estudo, os alunos que estão chegando já trazem uma leitura da realidade e do desafio que a inovação e a tecnologia devem provocar nos serviços e seus processos. O papel da universidade é fundamental para que a adaptação do profissional a esse mundo em constantes transformações, se faça com a competência necessária.

REFERÊNCIAS

1. Alegretti, L. BBC News Brasil em Londres. Trabalhador ou máquina? As 10 ocupações com maior (e menor) chance de sumir no Brasil. 2022 Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62223093. Acesso em 23.08.2023.

2. Bragado, L. 4 mil pessoas perderam o emprego em maio por causa da IA, aponta relatório. 2023. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/futuro-do-trabalho/noticia/2023/06/4- mil-pessoas-perderam-o-emprego-em-maio-por-causa-da-ia-aponta-relatorio.ghtml. Acesso em 23.08.2023

3. Degen, RJ. O Empreendedor: Empreender como opção de carreira. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

4. Dias, E.W. Carreira: a Essência Sobre a Forma. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023.

5. Lopes, RMA. Educação empreendedora – conceitos, modelos e práticas. Editora Campus, Rio de Janeiro, 2010.

6. Ministério da Educação. Universidades empreendedoras são listadas em índice inédito. 2023 Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/universidades-empreendedoras. Acesso em 23.08.2023

7. Ortiz, FC. Criatividade, inovação e empreendedorismo: startups empresas digitais na economia criativa. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2021.

8. Schumpeter, J.A. Capitalism, Socialism, & Democracy. Routhledge, Taylor & Francys e- Library, 2003.

9. Sebrae Paraná. Aumenta o número de negócios com mais de 3,5 anos no Brasil. 2022. Disponível em https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/sebrae-parana/juntos-para- empreender/noticia/2022/05/26/aumenta-o-numero-de-negocios-com-mais-de-35-anos-no- brasil.ghtml. Acesso em 27.08.2023.

10. Toh, M da CNN. Inteligência artificial pode afetar 300 milhões de empregos no mundo, diz Goldman Sachs. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/inteligencia- artificial-pode-afetar-300-milhoes-de-empregos-no-mundo-diz-goldman-sachs/. Acesso em 23.08.2023.

11. Valle, L. Desemprego tecnológico: inteligências artificiais podem realmente substituir profissões? Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas- novidades/reportagens/desemprego-tecnologico-inteligencias-artificiais-podem-realmente- substituir-profissoes/. Acesso em 23.08.2023.

CAPÍTULO 17

EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS DIGITAIS REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/07/2024

Ana Paula de Aguiar Maia Afonso
Universidade de São Paulo

RESUMO: Este trabalho de pesquisa, foi realizado como requisito para conclusão do MBA em Gestão Escolar da Universidade de São Paulo. Originou-se na pandemia e procurou investigar aspectos sobre o enfrentamento do desafio no uso das tecnologias digitais na educação infantil no início do isolamento social, necessário devido à pandemia pela COVID-19. Este isolamento trouxe às instituições educacionais a necessidade de reorganização de suas práticas habituais, a fim de alcançar, de alguma forma, as crianças. O foco deste estudo trouxe à luz elementos que nos ajudaram a entender um pouco desta questão, analisando duas Escolas Municipais de Educação Infantil da Cidade de São Paulo [EMEIs] e observando se as condições pré-existentes, bem como as que foram adquiridas durante a pandemia foram suficientes para a realização de um trabalho com as crianças no uso das tecnologias digitais. O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa foi o estudo de caso, através de questionários enviados aos professores e coordenadoras pedagógicas. O questionário abordou aspectos estruturais e de formação técnico-pedagógica, bem como aspectos da construção do trabalho coletivo e acolhimento das crianças e suas famílias. Pudemos perceber através da pesquisa que este desafio foi enfrentado, no entanto, muitas dificuldades de ordem técnica (redes, conexão, acesso a equipamentos), prática (elaboração das propostas) e teórica (como efetivar propostas condizentes à essência e pertinência do trabalho na educação infantil), obstaram o percurso do trabalho. Observamos que o trabalho coletivo como um movimento interno das duas unidades educativas foi a espinha dorsal para a concretização das propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. TDIC. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Em 2020 o mundo foi impactado pela notícia de uma pandemia global, sem precedentes nesta geração. Com as rotinas abaladas e de certa forma desnorteadas, as atividades cotidianas necessitaram de um novo rumo. Nesse sentido, podemos

afirmar que as atividades escolares que transcorriam normalmente até então, foram afetadas em todos os sentidos e tornou-se imprescindível pensar como desenvolver um trabalho com as crianças que estariam em suas casas num isolamento social repentino. As dificuldades em compreender este momento que tirou crianças e educadores abruptamente da convivência social, aliadas às necessidades estruturais e de formação teórico-prática no uso das tecnologias digitais, indicou um grande desafio e o estabelecimento de um momento com novas experiências para os educadores.

Cabe considerar também que, no enfrentamento aos desafios do uso das tecnologias digitais, nem todas as unidades escolares possuem estruturas similares. As escolas públicas municipais de educação infantil do município de São Paulo, por exemplo, têm uma boa infraestrutura, possuem verbas para aquisição de equipamentos e manutenção de equipamentos, bem como um processo de formação coletivo permanente dos educadores.

Ainda que esses pressupostos tenham sido cruciais em um momento como esse, algumas questões sobrevêm, quais sejam: estas condições existentes foram suficientes para enfrentar o enorme desafio que se instalou diante dos educadores? Como os educadores receberam esse desafio? Foi possível construir um trabalho nesse cenário? Quais as alternativas encontradas? Como as famílias receberam tais propostas?

Conforme Paiva (2020), a sociedade está em constante transformação e aprendemos com as experiências ao longo do tempo para a nossa sobrevivência e na construção de conhecimentos. Nesse sentido, todo desafio instalado, nos traz possibilidades de mobilização, inúmeras reflexões e novas aprendizagens.

Essas questões e ainda outras permearam o percurso desta pesquisa e agora, cursando o mestrado, outras questões sobrevêm. Neste momento, cursando o mestrado na Universidade de São Paulo, sigo estabelecendo conexões. O conceito de *habitus* e campo, Dconstruídos por Pierre Bourdieu, para pensar sobre a cultura escolar e a identidade dos professores de educação infantil e os conceitos de apropriação e representação, construídos por Roger Chartier, para pensar nas práticas e narrativas dos docentes relacionadas às tecnologias digitais, estão em diálogo com a nova trajetória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação infantil tem seu trabalho pautado na convivência social e sua concepção curricular é baseada na organização de tempos e espaços para as experiências relacionais. Segundo Horn (2004), os conhecimentos, na educação infantil, são construídos nas ações compartilhadas com outras crianças, com adultos, bem como na interação com os diferentes espaços e materiais. Dessa forma, tornam-se importantes as inter-relações que se estabelecem no âmbito da unidade educacional onde tempos e espaços são organizados para as aprendizagens. Partindo dessas considerações, podemos depreender que o isolamento social feriu um princípio basal da concepção de educação infantil e que o trabalho com as crianças à distância tornou-se um grande desafio.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, que são as interações e a brincadeira, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC][1], assegura as condições para que as crianças aprendam em diferentes situações, de forma ativa em ambientes educativos podendo, assim, construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Considerando tais diretrizes, como os princípios do trabalho na Educação Infantil poderiam ser contemplados, tendo em vista o distanciamento social imposto neste momento.

Sabemos que as condições de acesso às tecnologias digitais no período da pandemia foram muito desiguais, fazendo emergir situações pouco favoráveis ao trabalho de forma remota. Conforme pesquisa realizada pelo IPEA, intitulada "Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia"[2], cerca de 6 milhões de alunos brasileiros não tiveram acesso aos recursos tecnológicos na pandemia. Desse montante, 5,8 milhões são de instituições públicas.

Conforme Paiva (2020), no Brasil foram adotadas diferentes formas para alcance dos alunos e ela destaca que algumas iniciativas apresentaram certa transferência, para as famílias, a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e que apesar das secretarias de educação terem providenciado plataformas, material na internet, aulas gravadas entre outras iniciativas, inúmeros estudantes ficaram totalmente isolados e desvinculados das escolas em todo o Brasil.

Há duas décadas, Lévy (1999), já apontava as novas tecnologias como instrumentos indispensáveis e entendidas pelo autor como pontos-chaves da transformação, colocando-se como elementos de inovação e criando, novos conceitos de interação digital. Dessa forma, o virtual não pode substituir o real, no entanto, multiplica as oportunidades de atualizá-lo.

Um dos aspectos que este trabalho procurou investigar foi a participação da família nesse período de isolamento. A família é muito importante na formação humana. Como primeira mediadora entre o ser humano e a cultura, é nela que a crianças terão suas primeiras experiências sociais. Segundo Gokhale (1980), a família é o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também é o centro da vida social para a criança.

Outro aspecto desta investigação foi a organização interna das unidades para a busca do enfrentamento desse desafio. Para Hargreaves (1998), na visão da cultura colaborativa, os professores apoiam-se mutuamente visando objetivos compartilhados coletivamente e criando responsabilidade e compromisso diante de uma circunstância. Dessa forma, as culturas de colaboração promovem a força e a confiança coletiva para atuarem consciente e assertivamente.

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes de ensino brasileiras e suas instituições públicas e privadas e é referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todas as etapas do ensino

2 Dados obtidos em: http://www.ipea.gov.br/ouvidoria - Nota Técnica nº 88 – DISOC - pág. 9

Aprofundando o olhar para a cultura escolar e estabelecendo relações com o pensamento de Bourdieu (2003), o conceito de campo como um espaço cheio de energia social acumulada que tem estrutura e funcionamento próprio e autônomo e que tem uma lógica própria de princípios que regulam as ações torna-se um objeto de estudo significativo, diante do qual meus olhos se voltam na continuidade dos estudos, a fim de investigar quais são as práticas e representações das professoras numa EMEI do município de São Paulo em relação às tecnologias digitais após a pandemia.

Para Bourdieu (2003) essa lógica própria de agir e pensar se desenvolve subjetivamente e de forma coletiva ou individual, surgindo, então, o *habitus*, que vai se estabelecendo através dos estilos de vida, maneiras e gostos incorporados num determinado contexto social. Neste sentido, os dados coletados nesta pesquisa nos tocam e nos fazem querer mergulhar mais profundamente nas narrativas dos respondentes que ao perceberem o mundo, constroem suas representações e orientações para suas práticas.

A cultura escolar está permeada por tensões e conflitos grupais e nesse campo social encontramos os "discursos", os quais Chartier (2002) aponta como construções da realidade em que os sujeitos fundamentam suas visões de mundo a partir de seus interesses individuais ou coletivos. As práticas culturais vêm das apropriações que segundo o autor, são criadoras de usos ou representações que são modeladas por meio de arranjos, resistências e manifestam as singularidades dessas apropriações (CHARTIER, 2002).

Essa é a trajetória que seguiremos nos estudos do mestrado, analisando as narrativas que, como afirma Benjamim (1995), se apresentam como a forma artesanal de comunicar as experiências vividas, imaginando o narrador como alguém que vem de longe e tem muito a compartilhar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas unidades de Educação Infantil no município de São Paulo, nos bairros de Vila Jaguara e Perus. O procedimento metodológico adotado para esta pesquisa foi o estudo de caso e a definição de como seria conduzido deu-se a partir da importância de investigar o problema junto às equipes de professores e coordenadoras pedagógicas das duas unidades educacionais.

O estudo de caso se adequou bem nesse contexto pois, no enquadramento da pesquisa qualitativa em educação, esse procedimento é uma estratégia de investigação que nos proporciona mergulhar na realidade, revelando-a através de fatos vivenciados pelos participantes. Segundo André (1984), o estudo de caso é uma forma particular de investigação e pretende revelar descobertas singulares que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas a priori. O presente estudo tem característica exploratória e descritiva, aprofundando o olhar sobre o cenário desafiador imposto à equipe escolar, explicitando o problema, construindo hipóteses e identificando facilitadores e dificultadores neste processo.

No que diz respeito à coleta e análise de dados, serão apresentadas experiências vivenciadas no uso das tecnologias digitais, no período de intensificação do isolamento social decorrente da pandemia pela COVID-19. Os participantes da pesquisa foram professores e coordenadoras pedagógicas das duas unidades mencionadas acima.

Dessa forma, optou-se pelo uso de questionário não estruturado para efetivar a coleta de dados, elaborado no *Google Forms* e o conjunto de questões procurou captar informações básicas sobre o perfil dos participantes e sua vivência prévia nas tecnologias digitais. Abordou também tópicos como a infraestrutura (recursos materiais e físicos) destas duas unidades, facilitadores e dificultadores neste processo de construção individual e coletiva na pandemia, bem como aspectos sobre os subsídios teórico-práticos para a construção e efetivação do trabalho com as tecnologias digitais nesse período. A pesquisa também procurou investigar como se deu a participação das famílias e das crianças, de que formas o trabalho foi organizado nesse período e quais aprendizagens foram construídas.

As questões foram efetuadas com duas características: questões para conhecimento do perfil dos envolvidos e questões abertas que trataram efetivamente das experiências dos professores no trabalho com as tecnologias digitais.

O questionário elaborado para coletar os dados, foi respondido por vinte participantes, sendo dezessete professoras, um professor e duas coordenadoras pedagógicas. Na Escola A, localizada no bairro de Vila Jaguara, nove professoras e uma coordenadora pedagógica responderam o questionário, na Escola B, localizada no bairro de Perus, oito professoras, um professor e uma coordenadora pedagógica, assim o fizeram.

Dentre os vinte respondentes destacam-se as seguintes características: a faixa etária varia entre 36 e 59 anos, sendo que a maioria está entre 43 e 50 anos; o tempo no cargo mais curto é de 8 meses e mais longo 32 anos, sendo que a maioria tem mais de 10 anos no cargo que ocupa atualmente. A coordenadora pedagógica da escola A está no cargo há 12 anos e 4 nesta unidade escolar e da escola B está no cargo há 10 anos e 9 anos nesta escola.

Usou-se uma abordagem ampla nas análises e considerações, porém, utilizando quadros com as narrativas dispostas integralmente, quando houve a percepção de que seria importante considerá-las na totalidade. As falas integralmente dispostas, trouxeram observações relevantes à interpretação qualitativa, aprofundando o olhar para o cenário.

Minha proposta é que, durante a apresentação, as falas sejam exibidas ema quadros para contextualização da análise.

DISCUSSÃO E RESULTADOS OBTIDOS

"Foi um grande impacto ter que trabalhar com as crianças e suas famílias de maneira digital..." – O Desafio Inicial

A Organização Mundial da Saúde [OMS] declarou, em Genebra, na Suíça estado de pandemia em 11/03/2020[3], devido à Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Um cenário de preocupação instalou-se globalmente e no Brasil, questões de ordem sanitária começaram a ser tratadas de forma mais enfática, ainda sem saber o que exatamente estaria por vir.

As medidas de isolamento foram promulgadas como forma de contenção da velocidade de propagação do vírus e atingiram todos os setores da sociedade, inclusive as escolas. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], apresentada em julho de 2021[4], 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19.

Os participantes desta pesquisa trabalham em duas unidades educativas da rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, cujas ações devem estar alinhadas às propostas da SME. Desta forma, como diretrizes neste momento, foram publicados no declarando a situação de emergência e definindo medidas para o enfrentamento da pandemia; o Decreto nº 59.335, de 06 abr. 2020, suspendendo o atendimento presencial ao público e a Instrução Normativa Nº 15, de 08 abr. de 2020, suspendendo o atendimento presencial nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.

A SME também enviou uma Carta aos Educadores[5] cujo teor era apontar a importância de atendimento das necessidades educacionais dos bebês, crianças, jovens e adultos, no período de isolamento, minimizando o impacto educacional neste período, bem como elencar estratégias educacionais para que os alunos continuassem tendo oportunidades de aprendizagem através de material impresso que chegaria na casa das crianças, da disponibilização de plataformas digitais como ambiente virtual de atividades para os estudantes, o "Google Sala de Aula" e ainda, para alguns segmentos, as aulas pela TV.

A presente pesquisa, com a participação de profissionais dessas duas unidades citadas revela que o cenário que se apresentava era de insegurança, medo e grandes dificuldades para compreender o que estava acontecendo. As equipes mostram em suas narrativas um misto de incerteza e dificuldades, resistência, pânico e apreensão. Diante disso, a necessidade de reorganização do trabalho de forma remota se mostrou como única maneira de dar continuidade ao trabalho estabelecendo comunicação com as crianças e suas famílias.

---

3 Informação obtida através do site https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus do Ministério da Saúde, publicada em 11 de mar de 2020, às 14:37 – UNA-SUS.

4 Informação obtida no site https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-07/pesquisa-mostra-que-993-das-escolas-suspenderam-aulas-presenciais publicada em 12 de jul de 2021, às 11:57

5 Carta da Secretaria Municipal de Educação endereçada aos educadores da Rede Municipal da Cidade de São Paulo https://www.sinesp.org.br/images/2020/Carta_aos_educadores_abril20

Embora o desafio do uso das tecnologias estivesse posto para esses grupos de professores, o mais difícil seria levar, através das telas, as propostas que contribuiriam de fato com o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, percebe-se a dificuldade do trabalho remoto e distante, já que a educação infantil possui um currículo permeado pelas relações que se estabelecem nesse segmento da educação: criança-criança, criança-adulto, criança-espaços e as vivências e experiências das crianças com seus pares são importantíssimas nesse processo de construção de conhecimentos. Ou seja, as dificuldades do uso das tecnologias encontradas pelos educadores estavam associadas também, às dificuldades em se trabalhar, através de contornos digitais e de forma remota o currículo premente da educação Infantil.

No percurso desta pesquisa, os dados das respostas retratam muitas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias, revelando, inicialmente, pouca familiaridade dos educadores com a linguagem tecnológica, os quais usavam apenas equipamentos como celular e computador. Não obstante os professores utilizem essa linguagem em sua vida pessoal, conforme os relatos essa vivência não é tão presente no cotidiano da escola, referindo-se ao pouco uso e apenas para registros do trabalho pedagógico. As narrativas nos mostram que apesar das tecnologias tão presentes no mundo que nos cerca e em diferentes ambientes, nas escolas de educação infantil elas estão chegando aos poucos e isso dificulta as experiências de educadores e crianças no ambiente escolar.

Nos relatos advindos da pesquisa percebeu-se que mesmo com algumas vivências e familiaridade no uso das tecnologias digitais, houve necessidade de buscar mais conhecimentos e explorar novas possibilidades e embora subsidiados por SME e pela gestão da unidade escolar, os educadores sentiam que lhes faltava formação adequada para a realização do trabalho.

"TENTANDO USAR AS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA APROXIMAR E ABRAÇAR À DISTÂNCIA" –

O Contato com as Crianças e Famílias

Os educadores mostram que o contato com as famílias foi dificultoso por vários motivos: sofrimento por dor e medo; a falta de recursos tecnológicos (equipamentos e internet) de ambos os lados e a falta de conhecimento sobre ferramentas digitais para produzir e realizar as atividades propostas. A demanda por acolhimento, a dificuldade em se chegar às crianças pela falta dos recursos tecnológicos, e a apreensão relatada pelas famílias, foram alguns pontos levantados pelos professores e coordenação pedagógica.

As unidades pesquisadas utilizaram diferentes plataformas e ferramentas para estabelecer o contato com as famílias, tais como WhatsApp, Google Sala de Aula, Facebook, e criação de links para reunião virtual, além de ligações telefônicas. Dessa forma, propuseram diferentes atividades tais como a criação de vídeos com histórias, brincadeiras,

encontros virtuais e vivências diversas. No entanto, apesar de muitas tentativas dos grupos, no estudo, na busca de novos conhecimentos e reinvenção de formas para alcance das crianças buscando a manutenção dos vínculos afetivos, havia dificuldades por parte dos educadores e a devolutiva das famílias não correspondia à expectativa das equipes.

"A ESCOLA NÃO TINHA NENHUMA INFRAESTRUTURA PARA O TRABALHO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS..." – PERCEPÇÕES SOBRE A INFRAESTRUTURA ESCOLAR (RECURSOS ANTES E DURANTE A PANDEMIA)

Um cenário de carência de equipamentos se descortina através das falas dos educadores das duas unidades pesquisadas, apontando que antes da pandemia não havia recursos tecnológicos nas escolas para o trabalho digital e precisaram usar seus próprios equipamentos, sua conexão particular de internet e buscar conhecimentos de forma rápida para que o trabalho fosse realizado.

Os educadores também apontam que durante o processo, algumas melhorias foram acontecendo como o recebimento de equipamentos para uso pessoal e, no retorno presencial, a infraestrutura das escolas obteve uma melhora significativa. A Prefeitura da cidade de São Paulo equipou as salas com recursos digitais como computadores, telão e internet mais rápida, com sinal para cada professor. No ano de 2021, cada educador recebeu, em consignação, um notebook da Prefeitura Municipal de São Paulo [PMSP] para realização e continuidade dos trabalhos. No entanto, ainda que com melhorias na infraestrutura para o trabalho digital, os resultados pontuaram problemas na operacionalização dos equipamentos, relatando também, que os recursos são insuficientes para a quantidade de crianças nas salas.

"TODOS DIVIDIAM O QUE SABIAM..." - O TRABALHO COLETIVO

O trabalho coletivo foi muito importante para o enfrentamento deste momento na história dessas duas unidades educacionais e ele aparece bastante, nas falas, como um facilitador do processo de construção das propostas. O coletivo, através das parcerias estabelecidas, a troca de experiências, os momentos de formação, escuta do grupo e o apoio das colegas e da gestão, foram aspectos elencados pelos respondentes, inicialmente para reflexão sobre como alcançar as crianças, porque não tinham conhecimento de como fazer uso das plataformas, bem como construir propostas que fossem condizentes à realidade da Educação Infantil.

Na rota dessa pesquisa, fica evidente que a disponibilidade em aprender e o desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos através das pesquisas individuais e os saberes já existentes tornaram-se fatores preponderantes para o enfrentamento desse momento. O fortalecimento do coletivo também trouxe benefícios para o bem-estar dos professores pois o apoio e o cuidado de um para com os outros se fez presente.

Percebe-se que as equipes das duas unidades educativas se reorganizaram para levar à cabo esta incumbência, utilizando diferentes formas. Para que isto acontecesse o trabalho coletivo foi de suma importância no enfrentamento dos desafios impostos nesse momento. Através da mobilização gerada no interior das unidades, o trabalho coletivo tornou-se o palco dos estudos a respeito do tema em questão.

"UM MOVIMENTO REFLEXIVO DE REINVENTAR PRÁTICAS SEM ABRIR MÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL" – OS ESTUDOS E AS APRENDIZAGENS

As respostas obtidas nos fornecem informações sobre estudos que foram realizados partindo de diferentes olhares e dentre estes estudos, destacam-se: i) busca individual de subsídios pelos próprios professores; (ii) busca coletiva a partir de um movimento interno na escola, da coordenação pedagógica e professores (iii) subsídios externos, compartilhados por SME.

Os professores buscaram, individualmente conhecimentos, de forma rápida para resolverem problemas de acesso e de aprendizagem de diferentes ferramentas digitais. A coordenação pedagógica, pautada nas suas funções primordiais de formadora de professores, ainda que com dificuldades, também derivadas principalmente do desafio no uso das tecnologias digitais, se apresenta assessorando os professores, através de reuniões online, para a construção das propostas.

Quanto aos subsídios externos, observa-se o movimento de SME, produzindo documentos e material. As equipes das unidades demonstram que receberam, leram e estudaram o material produzido por SME, tais como instruções normativas e tutoriais como "Trilhas de Aprendizagem" e ainda o uso de aplicativos disponibilizados como o Google Sala de aula. No entanto, conforme os relatos, no que tange às atribuições de SME, destacam-se algumas diferenças de narrativa dos educadores.

As respostas trazem à tona aspectos interessantes a respeito do grande esforço das escolas para buscar alternativas na efetivação das propostas e, apesar de não saberem bem como fazer, aprenderam durante o percurso e compartilharam diferentes possibilidades. O esforço pessoal, individual e coletivo ou a formação já construída anteriormente, mesmo que não proveniente da área da educação, também foi um ponto interessante nas respostas.

Fica patente a tristeza advinda da lembrança de um período complicado, conturbado e triste da profissão, um misto de insegurança, incertezas e cobranças de resultados por parte dos órgãos superiores. Mesmo diante de uma grande quantidade de informações, leituras, vídeos, produções de conteúdo para serem compartilhados com as crianças, os relatos apontam uma falta de estudo teórico que embasasse as práticas neste momento. As informações obtidas ficaram mais no campo do fazer imediato, devido à necessidade de se produzir rapidamente e se registrar o trabalho realizado, a fim de prestação de contas aos órgãos superiores.

Algo interessante é que os educadores apontam muitas aprendizagens construídas neste período, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos relacionados às tecnologias digitais. O uso desses recursos, algo que parecia distante da realidade dos educadores tornando-os incapazes de realizações nesta área, agora torna-se concreto e começa a fazer parte da sua rotina ao dispender esforços para alcançar as crianças, buscando os conhecimentos e fortalecendo o trabalho coletivo

Contudo, embora seja importante entender o papel das TIDCs no presente século, para além das telas, destaca-se também, nos dados desta pesquisa, a importância dada aos aspectos relacionais e interacionais que embasam o currículo na Educação Infantil. Esse aspecto aparece de forma bastante expressiva nas respostas, evidenciando que as duas unidades têm esses princípios claros e presentes em suas concepções.

CONCLUSÕES

O presente estudo evidencia as percepções da autora na construção da pesquisa quanto às dificuldades no enfrentamento do isolamento social através do uso das tecnologias digitais. Embora pontuadas dificuldades neste processo, observam-se pontos positivos ao longo da presente pesquisa que apontam para um futuro com maior inclusão das tecnologias digitais, quais sejam: o fortalecimento do trabalho coletivo, a aquisição de recursos e equipamentos para as escolas e as aprendizagens construídas, sobretudo nessa área, pelos educadores, tais como: o reconhecimento da importância das TDICs, como recurso para o trabalho educativo, bem como o reconhecimento da importância do trabalho presencial na educação infantil, fortalecendo as concepções que embasam o currículo nessa etapa da educação básica através das vivências coletivas e lúdicas. Nesse sentido, algumas questões emergem quando avistamos, a partir desta pesquisa, a progressão da inserção da cultura digital no contexto da Educação Infantil: que caminhos as políticas públicas trilharão para dar continuidade e efetividade ao processo de formação de professores nesta área? Quais propostas, considerando as especificidades do currículo da Educação Infantil, orientarão o trabalho com as tecnologias digitais na cidade de São Paulo?

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. 2021.Pesquisa mostra que 99,3% das escolas suspenderam aulas presenciais. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-07/pesquisa-mostra-que-993-das-escolas-suspenderam-aulas-presenciais 12 de jul 2021. Acesso em 15 de set 2022.

ANDRÉ, M. 1984. Estudo de caso, seu potencial na educação. Cadernos de pesquisa. V. 49. P. 51-54, 1984.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política. 3ª ed. Editora Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 6 ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2003

BRASIL. 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). MEC. Brasília.

BRASIL. 2020. Ministério da Educação.MEC orienta instituições sobre ensino durante pandemia. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. 2020. Ministério da Economia. Repositório do Conhecimento do IPEA. Nota Técnica n 88. Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia. Publicado em ago de 2020. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/ouvidoria Acesso em 16 de set 2022.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. 2. Ed. Lisboa. DIFEL, 2002.

Diário Oficial da Cidade de São Paulo. 2020. Instrução Normativa SME n.15, de 08 de abril de 2020. Publicado em 09 de abr de 2020, pág. 8.

GOKHALE, S.D. 1980. A família desaparecerá? Revista Debates Sociais. nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro.

HARGREAVES, A. 1998. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill.

HORN, M. da G. 2004. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Ed. Artmed. Porto Alegre.

LÉVY, P. 1999. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, São Paulo.

PAIVA, V. L. M. de O. 2020. Ensino remoto ou ensino à distância efeitos da pandemia. Estudos Universitários: Revista de Cultura, v 37: 58-70.

São Paulo. 2019. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil: SME/COPED.

Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo. [SINESP]. 2020. Carta aos Educadores. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/2020/Carta_aos_educadores_abril20 Acesso em 16 de set 2022.

CAPÍTULO 18

DESAFIOS EXTERNOS NO CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO: OBSTÁCULOS PARA CRIANÇAS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/07/2024

Maria Souza dos Santos
Doutoranda em Educação - (bolsista Capes) PUCRS

Sandra Canal
Docente - Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI

Karla Fernanda Wunder da Silva
Pós-doutoranda em Educação - PUCRS

Andreia Mendes dos Santos
Doutora em Serviço Social - PUCRS. Docente e pesquisadora PPGEDU/ PPGCS - PUCRS

RESUMO: Esse artigo aborda os fatores externos, de natureza escolar e familiar, que representam obstáculos no processo de alfabetização e letramento de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. O objetivo deste estudo é identificar os principais fatores externos que exercem impacto adverso na aprendizagem das crianças durante o processo de alfabetização. Com esse propósito, a investigação utilizou uma metodologia qualitativa, apoiada em revisão de literatura, que abordou aspectos significativos da legislação nacional referente à alfabetização e ensino, com pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, contemplou reflexões de autores preocupados com a individualidade do aprendizado de cada sujeito e a busca de modelos de intervenção mais eficazes. Os resultados obtidos visam contribuir para a formação de professores alfabetizadores, buscando uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, enfatizou a parceria entre família e escola como fundamental para assegurar o sucesso no processo de aprendizagem das crianças. No entanto, embora haja um aumento no volume de pesquisas, a complexidade subjacente à temática indica que ainda existem muitos aspectos a serem explorados e aprofundados. Dessa forma, conclui-se que esse estudo procura agregar perspectivas valiosas ao campo da alfabetização e letramento, estimulando uma investigação contínua e o desenvolvimento nessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Aprendizagem. Fatores externos. Intervenção.

ABSTRACT: This article addresses the external factors, of a school and family nature, that represent obstacles in the literacy process of children in the first years of elementary school. The objective of this study is to identify the main external factors that have an adverse impact on children's learning during the literacy process. For this purpose, the investigation used a qualitative methodology, supported by a literature review, which addressed significant aspects of national legislation regarding literacy and teaching, with research carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Furthermore, it included reflections from authors concerned with the individuality of each subject's learning and the search for more effective intervention models. The results obtained aim to contribute to the training of literacy teachers, seeking greater effectiveness in the teaching-learning process. Furthermore, he emphasized the partnership between family and school as fundamental to ensuring success in the children's learning process. However, although there is an increase in the volume of research, the complexity underlying the topic indicates that there are still many aspects to be explored and deepened. Therefore, it is concluded that this study seeks to add valuable perspectives to the field of literacy and literacy, stimulating continuous investigation and development in this area.
KEYWORDS: Literacy. Learning. External factors. Intervention.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização denota o conjunto de atividades e estratégias educacionais com o propósito de instruir indivíduos nas habilidades de leitura e escrita. Durante essa trajetória, busca-se o desenvolvimento das competências essenciais para compreensão e expressão de informações por meio da linguagem escrita, envolvendo familiarização com o alfabeto, compreensão das correspondências entre letras e sons, aquisição de vocabulário e capacidade de decodificação de palavras. Adicionalmente, a alfabetização compreende o aprimoramento das habilidades de compreensão textual e a promoção do prazer pela leitura, proporcionando as ferramentas necessárias para uma participação plena na sociedade letrada.

Conforme Magda Soares (2021) destaca, todas as crianças têm a capacidade de aprender a ler e escrever, porém, fatores internos e externos podem influenciar esse processo. Esse estudo tem como objetivo identificar os principais fatores externos que impactam negativamente a aprendizagem durante a alfabetização, considerando a "entrada da criança na cultura da escrita", segundo conceituado por Soares (2021). Além disso, busca-se desenvolver propostas de intervenção adequadas e eficazes, focando especialmente nos fatores externos prejudiciais à aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização. Para abordar a questão central, é fundamental realizar uma breve reflexão sobre os conceitos de aprendizagem, processo de alfabetização e letramento, bem como examinar o papel do ambiente e das relações interpessoais na aprendizagem, conforme discutido por autores especializados.

Metodologicamente, esse trabalho foi realizado sob a forma de uma revisão bibliográfica que empregou o método qualitativo no estudo das “Dificuldades no Processo de Alfabetização”. No início, foram feitas pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo trabalhos realizados entre 2018 e 2023, utilizando os descritores Alfabetização E Dificuldades. A análise revelou que a maioria dos estudos aborda as dificuldades relacionadas a fatores neurobiológicos. Para complementar, foram consultadas publicações de renomados autores no campo da alfabetização, com destaque para Soares (2004; 2019; 2021).

Na primeira parte do artigo, aprofundou-se nas concepções de aprendizagem, alfabetização e letramento, segundo a legislação brasileira e as perspectivas de especialistas no assunto. Na segunda parte, abordou-se as diversidades de maneiras como os sujeitos da pesquisa aprendem, considerando o papel do ambiente e das relações interpessoais. Por fim, a terceira parte contemplou reflexões sobre os principais fatores externos, de ordem familiar e/ou escolar, que podem influenciar, negativamente, a aprendizagem das crianças, ressaltando a importância de propostas de intervenção eficazes.

Antecipa-se que os resultados desse estudo contribuirão para o aprimoramento contínuo da formação de professores alfabetizadores, estimulando análises, discussões e reflexões adicionais sobre esse tema essencial para a compreensão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de propostas de intervenção mais eficazes.

APRENDIZAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS INDISSOCIÁVEIS

A inquietação com questões relativas à alfabetização e a aprendizagem não é algo recente no Brasil. Tem-se conhecimento de que, desde a época do descobrimento, os jesuítas tiveram a preocupação em fundar escolas para alfabetizar crianças. Atualmente, existem muitas reflexões e estudos acerca dos conceitos: aprendizagem e alfabetização, que são conceitos indissociáveis. Porém, neste artigo, abordam-se as concepções das autoras Paín (1985), Fernandéz (1990), Bossa (2007), Weiss (2016), Soares (2004; 2019; 2021) e de alguns documentos que regem a educação brasileira.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, considerada um marco para a educação brasileira, declara a alfabetização “fundamental para a vida escolar e para o exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2019, p. 18). Conforme o documento: “a palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação” (Brasil, 2019, p. 18). O documento apresenta, ainda, a proposta de um processo de alfabetização baseado em evidências que visa “propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas” (p.20), o que, segundo o mesmo

documento, garante condições necessárias para haver êxito neste processo (p.52). Pode-se perceber que, para que haja sucesso na aprendizagem e desenvolvimento de um processo de alfabetização eficaz, requer-se mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia (p.10).

Quanto a indissociabilidade dos conceitos: aprendizagem, alfabetização e letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização traz a seguinte afirmação: '[...] destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança [...] (Brasil, 2013, p.20). Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também versa sobre o assunto: "aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 63).

Embora, nesses documentos não haja explicitamente a palavra aprendizagem, há uma preocupação com o ato de ensinar e aprender, o que aparece de forma implícita em algumas expressões como: "ensino das habilidades de leitura e escrita", "construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social". Essa temática é fator inquietante para alguns autores na América Latina. Fernandéz, pesquisadora e psicopedagoga argentina (1946-2015), apresenta uma importante reflexão sobre as modalidades de aprendizagem, a qual servirá de contribuição para a terceira parte desse artigo. Aprendizagem é um processo que acompanha a pessoa ao longo da vida. Aprende-se desde o nascimento até a morte. Schwartz, (2008, p. 174) relata que "os sujeitos aprendem ao longo da vida e, dependendo da cultura onde estão inseridos, motivos de poder, de qualificação, de status, de aprovação, de acolhimento, de pertencimento [...] estes desejos ou motivos podem catalisar, ou não aprendizagens".

Conforme Paín (1985) "o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura". Dessa forma, "[...] a continuidade da conduta humana se realiza pela aprendizagem, de tal maneira que a instância ensino-aprendizagem permite a cada indivíduo, pela transmissão das aquisições culturais de uma civilização, a vigência histórica da mesma (Paín, 1985, p. 11). Esse pensamento da autora ressalta a "função mantenedora da educação", que segundo ela, é responsável pela "continuidade da espécie". Igualmente, Bossa (2019, p. 118), disserta "[...] por meio da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada, no mundo cultural e simbólico, que o incorpora à sociedade". Conclui-se, dessa forma, a importância da função social da escola que, além de ensinar a ler e escrever (alfabetização), se responsabiliza pela inserção na sociedade (aprendizagem).

Soares (2019, p. 41-42) defende que a alfabetização é um processo complexo que envolve multiplicidade de facetas, sendo as três principais: linguística, interativa

e sociocultural. A autora traça uma distinção muito importante entre alfabetização e letramento. Segundo Soares, o objeto do conhecimento da *faceta lingu*ística é a apropriação do conhecimento do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da língua escrita, que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos, além de estratégias específicas de aprendizagem, o que implica em alfabetização, e a *faceta interativa* se refere às habilidades de compreensão e produção de textos, o que requer, outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e, consequentemente, estratégias de ensino e aprendizagem diferentes. E não menos importante, destaca, ainda, a *faceta sociocultural*, cujo objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, "o que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (Soares, 2019, p. 29).

O conceito de letramento, conforme definido por Soares, é uma ideia relativamente recente, mas de suma importância para a aquisição da habilidade de leitura e escrita. Segundo a autora, a alfabetização ocorre em um contexto de letramento, já que é este contexto que confere significado ao processo de aprender a ler e escrever. Em outras palavras, compreender o letramento é essencial para entendermos como as habilidades de alfabetização se desenvolvem, pois ele fornece o contexto e o propósito necessário para uma aprendizagem eficaz da língua escrita (Soares, 2004). A autora assim define:

> Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram- -se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2004, p. 100).

Em síntese, este tópico destaca a indissociabilidade entre aprendizagem, alfabetização e letramento, examinando a evolução histórica desses conceitos no cenário educacional brasileiro. Soares (2004, 2019, 2021) sublinha a complexidade da alfabetização, abordando dimensões linguísticas, interativas e socioculturais. O letramento, por sua vez, emerge como um elemento fundamental, proporcionando o contexto e os propósitos necessários para a eficaz aquisição da leitura e escrita. Quanto à relevância da competência leitora, Sampaio (2020, p.26) argumenta:

> Um leitor competente é aquele que usa efetivamente a linguagem escrita em diferentes circunstâncias de comunicação, de modo a se apropriar das estratégias e procedimentos de leitura característicos das diversas práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de construção dos sentidos dos textos.

Em resumo, compreender a interconexão desses elementos é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, capacitando indivíduos que participam ativamente na sociedade letrada.

PROTAGONISTAS DA PESQUISA E SEU JEITO DE APRENDER

Nesse estudo, as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são o foco da investigação. Por ser um artigo bibliográfico, não há testes ou observações diretas das crianças, mas sim uma análise de literaturas e leis relacionadas ao tema. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a entrada das crianças no Ensino Fundamental é assegurada aos 6 anos (p. 121). O documento afirma:

> Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período de escolarização (Brasil, 2013, p. 110).

Corroborando com o exposto acima, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que visa diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, reafirma a importância de a criança estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização que se dá dos seis aos oito anos de idade. “[...] a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade” (Brasil, 2013, p. 18). E ressalta a garantia de direito: “as crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita” (Brasil, 2013, p. 18).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assim se posiciona ao falar de alfabetização:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p.61).

Conforme a legislação que rege o sistema educacional brasileiro, o desafio estratégico e decisivo da educação, na atualidade, é garantir a plena alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando completam oito anos de idade (BRASIL, 2013, p.4). Parece, portanto, interessante e plausível, uma reflexão sobre as diversas formas de aprendizagem das crianças. A seguir, relacionam-se os principais ambientes de aprendizagem por onde a criança transita ao longo de sua vida:

Família: um lugar de convivência e de ricas experiências

As experiências vivenciadas pelas crianças, desde o seu nascimento, ou anterior a este, são vitais para o seu crescimento tanto intelectual quanto emocional. Brazelton e Greenspan (2002), em seu livro “as necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver”, destaca a importância dos relacionamentos sustentadores contínuos como fator crucial para construir capacidade de confiança, empatia e compaixão. Os autores ressaltam que “relacionamentos emocionais sustentadores são a base primária mais crucial para o crescimento, tanto intelectual, quanto social” (p.24). E salientam:

> Em nível mais básico, os relacionamentos promovem calor, intimidade e prazer; fornecem estabilidade, segurança física e proteção de doenças e ferimentos; além de suprirem necessidades básicas de nutrição e abrigo. Os aspectos “regulatórios” dos relacionamentos (por exemplo, proteção das crianças contra estimulação excessiva ou escassa) ajudam as crianças a permanecerem tranquilas e alertas para nova aprendizagem (Brazelton; Greenspan, 2002, p. 24).

Os autores destacam, sobretudo, a importância do cuidado de crianças pequenas no interior da família, onde a criança passa pelos estágios da primeira infância. E sinalizam que é um período em que “as crianças necessitam mais do que uma ausência de privação; elas requerem um cuidado sensível, sustentador, para construir capacidades de confiança, empatia e compaixão” (p.23). Enfatizam ainda que “escutar a voz humana, por exemplo, ajuda os bebês a aprenderem a distinguir os sons e a desenvolver a linguagem” (p. 23). E complementam com a ideia de que: “padrões familiares que prejudicam o cuidado sustentador podem levar a um comprometimento significativo nas capacidades cognitivas e emocionais. Interações sustentadoras, afetuosas, com bebês e crianças pequenas, por outro lado, ajudam o sistema nervoso central a crescer adequadamente” (Brazelton; Greenspan, 2002, p. 23). Não se trata de apresentar às crianças um ambiente irreal sem mágoas e frustrações, mas sim, de fortalecê-las para enfrentar estes aborrecimentos e “lidar com os sentimentos de formas construtivas e maduras” (Brazelton; Greenspan, 2002, p. 19).

Nessa mesma perspectiva, Soares (2021) afirma: “a criança vive [...] desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar” (Soares, 2021, p. 51). No entanto, a autora salienta a importância da escola no que refere à aprendizagem da escrita alfabética: “Assim, no que se refere à escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar” (Soares, 2021, p. 53).

A Constituição Federal do Brasil estabelece princípios fundamentais para a proteção das crianças e adolescentes no país. O documento destaca que é responsabilidade da família, da sociedade e do Estado garantir, com prioridade absoluta, uma série de direitos a esse grupo, incluindo vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitário. Em seu artigo, 277, preconiza:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão (Brasil, 2004, p.129).

Embora seja dever da família assegurar o acesso à educação, nem sempre o ambiente familiar garante aprendizados significativos. Isso não quer dizer que nela não se aprenda. No entanto, convém salientar que, a família é instituição secundária no processo de escolarização da criança. Portanto, cabe à escola, valorizar os conhecimentos adquiridos na família e, a partir daí, traçar seu plano de trabalho para potencializar o processo de escrita alfabética (Soares, 2021).

Adultos em geral: família extensa, amigos e vizinhos

Ao longo do processo de desenvolvimento a criança amplia seus laços de relacionamento para além da família natural. Trata-se da família extensa ou ampliada, "aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade" (Brasil, 2017, p. 19) e de outros adultos do convívio familiar. A criança costuma imitar comportamento de adultos. Faz-se necessário, um cuidado meticuloso no que se diz e faz na presença das crianças. É salutar, por parte dos adultos, reservar tempo para estar com a criança, brincar com ela, interessar-se por seus afazeres, sintonizar-se com ela. Interações afetuosas e vínculos significativos na infância são fundamentais para o desenvolvimento das atitudes do ser e agir da criança em relação ao outro e ao mundo que a cerca e para um desenvolvimento saudável.

Outro universo de relação da criança com adultos é a escola. Savater (2012) afirma que "a instituição educacional aparece quando o que é preciso ensinar é um saber científico, não meramente empírico e tradicional [...]. Nem tudo pode ser aprendido em casa ou na rua" (Savater, 2012, p. 43).

No ingresso à instituição escolar acontece a relação professor/estudante. A leveza dessa relação implica no sucesso tanto do ensino quanto da aprendizagem. Muitas vezes a criança chega à escola amedrontada, insegura e inquieta por temer o novo que passa a fazer parte de seu cotidiano. O acolhimento empático pode desmistificar essa insegurança que, se não superada, tornar-se-á um fator limitante da aprendizagem. É preciso que a criança, aprendente, sinta-se acolhida, segura e amada pelo adulto, ensinante.

Os pares: aprendizados e desafios

Geralmente, a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, provém da Educação Infantil, lugar de interações entre pares por excelência, por meio das brincadeiras, trocas, negociações e convivências grupais, próprias dessa faixa etária e dessa etapa escolar. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um fator importante de amadurecimento tanto físico quanto mental e das relações das crianças. Brazelton e Greenspan (2002, p. 128), assim afirmam:

> À medida que as crianças atravessam seu sétimo e oitavo anos de vida, seus horizontes se ampliam. O mundo delas se resume a outras crianças. Elas começam a deixar o estágio de desenvolvimento orientado à família e a entrar no mundo multifacetado de seus iguais, ingressando na política do pátio de recreio[...].

Assim, pode-se perceber a riqueza de aprendizados das crianças entre si. É fundamental a escola proporcionar espaços de aprendizagem coletiva. É nessa fase de desenvolvimento que se formam os líderes. Além de ser uma proposta desafiadora, o relacionamento entre pares traz muitos ganhos para o processo de ensino e aprendizagem, garante Corsaro (2011). O autor focaliza as crianças enquanto "agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis" (Corsaro, 2011, p.15), e enfatiza:

> Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, ***a infância*** – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. [...]Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário (Corsaro, 2011, p. 15-16).

As crianças são agentes ativos. E essa é uma característica que a escola deve valorizar em suas ações pedagógicas: aproveitar o protagonismo infantil. Vigotski (2007), teórico construtivista e psicólogo, destaca o papel ativo da criança no desenvolvimento humano. Segundo ele, as habilidades psicológicas e sociais que a criança desenvolve são resultados das suas relações com outros sujeitos, sejam eles adultos ou crianças. Deus et *al.* (2023, p.33) destacam a relevância das interações no contexto escolar como fator fundamental no processo de alfabetização: "as séries iniciais são um período de formação de conceitos, de desenvolvimento da linguagem, de estabelecimento de relações e construção da identidade própria e o espaço para tais construções é a escola".

Nesse introito, constata-se que a aprendizagem é um processo interativo. Ela não acontece de maneira isolada. É possível observar que a interação tem papel fundamental e preponderante no desenvolvimento da mente, visto que o desenvolvimento das crianças está ligado às interações que elas estabelecem com os adultos e entre si, nos mais variados ambientes pelos quais elas transitam (Vigotski, 2007).

PRINCIPAIS FATORES EXTERNOS QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

A ação pedagógica esbarra, muitas vezes, em problemas de contexto social que dificultam a ultrapassagem de barreiras que impedem uma prática que contemple as diversidades. Este tópico intende refletir sobre a problematização do contexto social da educação, muitas vezes precário e desmotivador.

Para desenvolver esse tópico, foi feita uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) usando os termos Alfabetização E dificuldades, em estudos realizados entre 2018 e 2023. Verificou-se que não foram encontradas pesquisas que se concentram nos fatores externos, que é o objetivo desta investigação. No entanto, há diversas pesquisas que examinam os fatores neurobiológicos que afetam o processo de alfabetização e letramento de crianças nos primeiros anos escolares. Paín (1985) narra as dimensões do processo de aprendizagem e enfatiza que é um processo que compreende todos os componentes dedicados à transmissão da cultura, sendo essa transmissão de responsabilidade tanto da escola, como instituição específica, quanto da família, como instituição secundária (Paín, 1985). A autora destaca as dimensões biológica, cognitiva e social, dimensões estas que devem ser levadas em consideração no processo de ensinar e aprender.

O documento Política Nacional de Alfabetização (PNA) destaca a necessidade de maior cuidado com a qualidade da educação básica e a urgência de mudanças nas políticas educacionais relativas à alfabetização:

> A Política Nacional de Alfabetização resulta da relevância do tema aos olhos da sociedade brasileira, que exige cada vez mais dos governantes e gestores públicos, maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, mas também é consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia (Brasil, 2019, p. 10).

O referido documento apresenta o preocupante cenário da Educação no Brasil, a partir de resultados obtidos pelo País, em Programas de Avaliação, o que instiga mais pesquisas visando propor mais investimento e capacitação de professores, sobretudo, os alfabetizadores. Pois, sabe-se que tais resultados negativos são decorrentes da defasagem, principalmente em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental:

> Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja

> tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever "palavras alfabeticamente" ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto (Brasil, 2016, p.10).

Destacam-se alguns fatores cruciais que dificultam a aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, tais como: a) condições infraestruturais das escolas; espaço físico e mobiliário inadequados. Na maioria das vezes, além de materiais pedagógicos escassos ou insuficientes, os espaços físicos são precários. Muitas escolas não possuem laboratórios de ciências e informática, biblioteca, além da falta de serviços básicos como acesso à energia elétrica, coleta periódica de lixo, esgoto sanitário e até abastecimento de água tratada, sobretudo, na educação pública, o que causa desmotivação tanto para estudantes quanto para professores; outra dificuldade que assola as classes de alfabetização é o número excessivo de estudantes, que prejudica o desempenho e a aprendizagem; e, por fim, a falta de formação continuada de professores alfabetizadores.

É urgente a "mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia", conforme rege o documento PNA (2019). Pois, tanto a Educação Infantil quanto os Anos Iniciais necessitam de professores especialistas em questões da infância, que conheçam a infância, as suas necessidades e as modalidades de aprendizagem (Fernandèz,1990). É preciso investir em qualidade desde a Educação Infantil para se ter êxito nos programas de avaliação nacionais e internacionais.

Fernandéz (1990) salienta que "[...] assim como não se pode entender um processo somente a partir do aprendente, sem recorrer ao ensinaste, tampouco poderíamos diagnosticar um problema de aprendizagem sem incluir a instituição escolar" (Fernandéz, 1990, p. 26). A autora instiga a ter um olhar de cuidado sobre o ser que aprende, levando em consideração a "modalidade de aprendizagem" de cada um, ou seja, a individualidade. Não se aprende da mesma maneira: "Tal modalidade de aprendizagem constrói-se desde o nascimento [...]" (Fernandéz,1990, p. 107).

A autora orienta a levar em consideração a imagem que o aprendente tem de si, como agem as figuras ensinantes, o vínculo do aprendente com o objeto de conhecimento, a história das aprendizagens prévias, a modalidade de aprendizagem da família (Fernandéz, 1990, p.108). Esses fatores são fundamentais para a condução de um processo de aprendizagem eficaz.

Outro fator imprescindível que pode influenciar negativamente na aprendizagem é a pobreza cultural familiar. Fernández (1990) ressalta: "[...]a modalidade de aprendizagem do sujeito na infância está entrelaçada com uma 'modalidade de aprendizagem familiar' (Fernandéz, 1990, p.108). Igualmente, Paín (1985) se posiciona, ao falar da dimensão social do processo de aprendizagem. A autora evidencia a importância que deve se dar em como acontece a transmissão da cultura na vida do aprendente. Como, enquanto sujeito histórico, ele se apropria dos conhecimentos transmitidos tanto na família, quanto na escola:

> Tal processo compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, específica (escola) ou secundariamente (família), promovem educação. Por meio dela, o sujeito histórico exercita, assume e incorpora, uma cultura particular, na medida em que fala, cumprimenta, usa utensílios, fabrica e reza segundo a modalidade própria de seu grupo de pertencimento (Paín, 1985, p.17).

Tanto Fernández (1990) quanto Paín (1985) acordam que a 'modalidade de aprendizagem da família' pode ser um fator que facilita ou que dificulta o processo de aprendizagem da criança, uma vez que a transmissão da cultura familiar é muito importante para aprendizagens futuras. Além das atividades desenvolvidas na escola, é fundamental que a família acompanhe a criança nos estudos, em casa, para que ela realize as atividades propostas e mantenha-se motivada a aprender e a descobrir. No entanto, convém lembrar que a família é instituição secundária no processo ensino-aprendizagem (Paín, 1985). Porém, quando a família se omite, o desejo de aprender pode ser enfraquecido e comprometer o processo. Todavia, isto não é fator determinante. Tem-se conhecimento de pessoas que, apesar de terem nascido e crescido em ambientes de alto risco, convivido com pobreza extrema e situações de abuso recorrente, além de exposição a estresse excessivo e prolongado, se superaram e não se deixaram afetar por essas adversidades. É o que se chama de resiliência.

A falta do desejo de aprender constitui um empecilho para o aprendizado (Fernandèz, 1990; Weiss, 2016). Muitas vezes a criança chega à escola apática e desmotivada. Vêm à escola apenas porque seus pais obrigam-nas. A desmotivação é apenas um sintoma do que tem por trás dessa apatia pela aprendizagem. Poder-se-ia elencar tantos outros fatores prejudiciais à aprendizagem durante o processo de alfabetização, e consequentemente, ao longo de toda a sua vida acadêmica, caso não haja uma intervenção eficaz. No entanto, julga-se, que os fatores aqui elencados, são os mais recorrentes e responsáveis pela grande demanda de fracasso e, por conseguinte, evasão escolar, o que eleva o nível de analfabetismo em nosso país (Fernandèz, 1990). A compreensão e a intervenção nesses fatores são essenciais para garantir o sucesso educacional e reduzir as taxas de analfabetismo, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico das crianças.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: UM OLHAR CUIDADOSO

Os principais fatores externos que dificultam a aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aqui elencados, revisitam a realidade de muitas escolas de nosso país. Sendo a escola instituição específica responsável pelo processo ensino-aprendizagem, recai sobre ela a responsabilidade maior sobre o sucesso ou fracasso escolar. Weiss (2016) traz uma importante reflexão sobre a escola, como maior contribuinte do fracasso escolar, do não

aprender de crianças que apresentam desenvolvimento infantil típico. A autora situa a escola, tanto a particular quanto a pública, como um reflexo do sistema socioeconômico. Segundo Weiss (2016, p. 21) "a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno, dependerá, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhe foram ensinadas [...]". A autora aponta tanto a precária estrutura física da escola quanto a falta de atualização dos professores, como fatores de desmotivação do desejo de aprender do estudante: "professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos, não podem ocupar bem o lugar de quem ensina tornando o conhecimento desejável pelo aluno" (Weiss, 2016, p.21). E complementa: "o ato de ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender, faz parte de suas condições externas. A má qualidade do ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento" (Weiss, 2016, p.21).

Weiss (2016) salienta a importância de se compreender as dificuldades de aprendizagem a partir de três perspectivas, a saber: da sociedade, da análise da instituição escolar e do estudante. Conclui-se, dessa forma, que os fatores externos que contribuem para dificultar a aprendizagem das crianças que não apresentam nenhum atravessamento em seu desenvolvimento, no processo de alfabetização, são especificamente de ordem social, tendo como expoentes a família, como instituição secundária, e a escola, como instituição específica (Weiss, 2016).

Diante da realidade do sistema educacional em nosso país, em que o Brasil ocupou a 59ª posição no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2018, quando foram avaliados 63 países e o foco da avaliação foi o domínio da leitura, urge a presença de uma equipe pedagógica qualificada em cada instituição de ensino, para apoiar e subsidiar os professores, sobretudo, os alfabetizadores, a fim de prevenir e/ou dirimir possíveis dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2020).

Em linhas gerais, a equipe pedagógica se empenha em atender e orientar os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, garantindo a aplicação efetiva da proposta pedagógica da instituição de ensino. Assumindo um papel central, essa equipe coordena, cuidadosamente, as atividades didáticas e pedagógicas, estabelecendo uma conexão essencial entre professores, estudantes, pais e a direção escolar.

Apoio e Incentivo ao Professor

O papel do professor alfabetizador é de extrema importância no desenvolvimento educacional das crianças, especialmente nos estágios iniciais da aprendizagem. No entanto, quando um estudante enfrenta dificuldades de aprendizagem, o apoio da equipe pedagógica torna-se essencial para subsidiar e colaborar com o professor para desenvolver estratégias de ensinos que se adéquem às necessidades específicas de cada estudante a fim de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Na instituição de educação, a equipe pedagógica também deve auxiliar aos professores quanto aos problemas comportamentais enfrentados no cotidiano das salas de aula que contribuem para aumentar as dificuldades de aprendizagem. Cabe à equipe fazer os encaminhamentos necessários a fim de potencializar a aprendizagem. Fernandèz ressalta que "[...] assim como não se pode entender um processo somente a partir do aprendente, sem recorrer ao ensinante, tampouco poderíamos diagnosticar um problema de aprendizagem sem incluir a instituição escolar" (Fernandèz, 1990, p. 26). Este desafio exige um olhar abrangente sobre todos os atores envolvidos na dinâmica ensino-aprendizagem, a começar pela instituição, tanto estrutura física quanto equipe pedagógica, estendendo aos estudantes, suas famílias e à sociedade. Dentro dessa perspectiva, é necessário que a equipe pedagógica tenha um plano de trabalho bem definido para dar suporte tanto ao professor quanto ao estudante, e à sua família.

Em suma, é papel da equipe pedagógica orientar os professores no que diz respeito à busca de estratégias de ensino-aprendizagem, qualificação dos processos, visando prevenir ou dirimir eventuais dificuldades de aprendizagem; acompanhar os estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamental apresentando estratégias de aprendizagem; apoiar e/ou orientar aos pais quanto a importância de acompanhar a vida escolar de seus filhos e da parceria família-escola.

Intervenção junto aos estudantes

Paín (1985) descreve que "existem dois tipos de condições para a aprendizagem: as externas, que definem o campo do estímulo, e as internas, que definem o sujeito" (p. 25) e propostas de intervenção. Abordar-se-á neste tópico, as condições externas que dificultam a aprendizagem como, por exemplo, condições alimentares, de moradia e de sono. A autora orienta que "quando o organismo apresenta uma boa equilibração, o sujeito defende o exercício cognitivo e encontra outros caminhos que não afetem seu desenvolvimento intelectual, dada as conseqüências sociais que ocasionam a carência na aprendizagem, sobretudo na infância" (Paín, 1985, p. 29).

Conhecer as condições sociais do estudante é fundamental, sobretudo, quando este apresenta enfraquecimento do desejo de aprender e/ou problemas escolares. Paín (1985) diz que "embora o fator ambiental incida mais sobre os problemas escolares do que os problemas de aprendizagem propriamente ditos, esta variável pesa muito sobre a possibilidade de o sujeito compensar ou descompensar o quadro" (Paín, 1985, p. 33). E a autora explicita que "o fator ambiental é especialmente determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem na medida em que nos permite compreender sua coincidência com a ideologia e com os valores vigentes no grupo" (Paín, 1985, p.33).

Dessa forma, percebe-se a importância de a equipe pedagógica ouvir o estudante, acolher sua história de vida, bem como suas angústias e preocupações e auxiliá-lo na

organização de uma rotina de estudos. Traçar um plano de acompanhamento desse estudante a fim de orientá-lo em seus estudos e, avaliar e (re)planejar quando necessário, além de fazer a mediação junto aos professores do estudante em questão. Caso seja necessário um acompanhamento médico, psicológico ou psicopedagógico, fazer contato com a família e, posteriormente, os encaminhamentos devidos. Quando se tratar de um problema escolar coletivo, por exemplo, de comportamento, a equipe pedagógica pode realizar atividades grupais com a turma em questão a fim de orientá-la a encontrar caminhos para resgatar o desejo de aprender, a cumplicidade e tornar o aprendizado mais prazeroso.

Parceria com as famílias

Sendo a família o lugar onde a criança realiza as primeiras aprendizagens, a parceria da escola com a família constitui um fator fundamental no acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Faz-se necessário conhecer as famílias, suas condições sociais e culturais e como elas se constituem e se organizam, sua modalidade de aprendizagem, para melhor compreender o estudante e sua forma de aprender.

Tough (2017) salienta que “o primeiro e mais essencial ambiente em que as crianças desenvolvem suas capacidades emocionais, psicológicas e cognitivas é o lar – e, mais especificamente, a família” (Tough, 2017, p.27). E acrescenta: “se ambientes domésticos podem ter um impacto positivo na formação de crianças, podem também fazer o oposto [...] quando crianças experimentam o estresse tóxico [...] isso pode prejudicar seu desenvolvimento de maneiras profundas, comprometendo seu sistema imune, suas funções executivas e sua saúde mental” (Tough, 2017, p. 32).O conhecimento da dinâmica familiar, da sua organização e das suas condições éticas e culturais é fundamental para a análise dos conhecimentos adquiridos pela criança, anteriormente ao ingresso na escola. Investigar a relação da família com a aprendizagem, os valores e crenças que ela defende, constitui tarefa complexa e árdua, porém, muito importante para a compreensão do processo de aprendizagem da criança e a eficácia das propostas de intervenção.

Contudo, não é suficiente apenas tomar ciência das condições familiares do estudante com dificuldade de aprendizagem, é preciso oferecer apoio à família e orientá-la quanto à proteção do estudante. Isso inclui destacar a importância de estímulos para a aprendizagem, dos benefícios de relações interpessoais harmoniosas no ambiente familiar e ajudá-la a estabelecer uma rotina de vida mais sadia e estável. Embora a família e a escola exerçam papéis diferentes na construção do conhecimento, o fortalecimento dos vínculos facilita a parceria na busca de soluções para as dificuldades encontradas. Quando a cumplicidade se faz presente, cria-se um vínculo baseado na transparência, no respeito e na confiança, trazendo consequências positivas substanciais para o progresso e a educação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escopo deste estudo consistiu em identificar os principais elementos externos que representam obstáculos para a alfabetização e letramento de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, frisou-se a relevância do suporte e envolvimento da equipe pedagógica, não apenas na formação docente, mas também na implementação de intervenções eficazes para lidar com tais desafios. As reflexões realizadas foram essenciais para a compreensão e abordagem das dificuldades encontradas no ensino da leitura e escrita para crianças em fase escolar. Contudo, é preciso salientar que há ainda diversas lacunas nesse campo de estudo a serem exploradas, investigadas e desbravadas, apesar da ampliação da pesquisa nas últimas décadas e das evidências ainda restritas disponíveis.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que os principais fatores externos que dificultam a alfabetização e letramento infantil englobam questões socioeconômicas, acesso limitado a recursos educacionais e ausência de apoio familiar. A equipe pedagógica desempenha um papel formativo tanto para os professores como no engajamento das famílias em práticas mais focadas no desenvolvimento das habilidades de leitura. A conclusão deste estudo ressalta a importância da parceria entre família e escola para assegurar o êxito no processo de aprendizagem das crianças. Salienta-se a premência de investimentos na formação continuada dos docentes alfabetizadores e na adoção de políticas educacionais voltadas à alfabetização e letramento. Em síntese, uma parceria colaborativa entre família e escola exerce um papel fundamental no avanço significativo do processo de aprendizagem como um todo, além de contribuir para o aprimoramento do comportamento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf. Acesso em: 07/07/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09/11/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf; Acesso em: 06/06/2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Conteúdo: Lei no 8.069/1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 09/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br./. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 02/10/2023.

BRAZELTON, T.; GREENSPAN, S. I. **As necessidades essenciais das crianças**: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. Trad. Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEUS, Andréia Florêncio Eduardo de; CANCIAN, Queli Ghilardi; SILVA, Anilton de Oliveira da; SILVA, Gabriela Artini da; MALACARNE, Vilmar. Alfabetização em tempos de pandemia: realidade e desafios na percepção das famílias. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** vol. 14, n. 42, 2023.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência Aprisionada**: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SAMPAIO, Renata Maurício. ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS E LETRAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19, (p. 18-35). In: SENHORAS, Elói Martins (organizador). COVID-19: Letramento, Educação Especial e Saúde Mental. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, 151 p. Coleção: **Comunicação e Políticas Públicas,** v. 79. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução: Monica Stahel. 2. Ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCHWARTZ, S. Receita para ensinar/aprender a ler e a escrever. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (organizadora). **Professores e Alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em:30/10/2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos**.** São Paulo: Contexto (Editora Pinsky Ltda.), 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

TOUGH, P. **Como ajudar as crianças a aprenderem**: o que funciona, o que não funciona e por quê. Rio de Janeiro: Intrínseca: 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CAPÍTULO 19

RELATOS E REFLEXÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

Data de aceite: 01/07/2024

Júnior Leandro Gonçalves
Unifesp – Guarulhos/SP - Brasil

Maria José da Silva Dias
Unifesp – Guarulhos/SP – Brasil

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos, desde a sua *emancipação* legal na Constituinte de 88 e na LDB de 96, é marcada por diversidades dos sujeitos envolvidos, principalmente no campo da *pertença*. Além da exclusão escolar é urgente (re)pensar que sujeito é esse que compõe a EJA. Considerando a interferência social das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação/TDIC, este trabalho tem como objetivo dar voz aos sujeitos diante da realidade atual. Com as demandas impostas pela Pandemia, fomos atravessados: por questões metodológicas, estruturais, tecnológicas, afetos, pertença, entre outras. Essas questões se agudizaram, principalmente para estudantes de regiões vulneráveis, reflexo da violência estrutural, negligência e descaso do poder público. Nesse contexto, relatos de experiências foram analisados tendo como referência os desafios, lutas e resistências durante um ano de ensino remoto junto aos estudantes da EJA de uma escola pública da cidade de São Paulo. Esses relatos expõem as fragilidades do sistema educacional e denuncia problemas sociais que impedem a tão ensejada qualidade educação. Após tensionar todos esses elementos, apresenta como alternativa que as práticas pedagógicas sejam ancoradas na dialogia e educação libertadora, desse modo, poderá oportunizar espaço e voz aos estudantes para que possam problematizar e questionar suas realidades, fortalecer a construção de sentimento de pertencimento em uma sociedade que vem sendo transformada pela inserção das TDIC e cuja repercussão têm afetado intensamente a educação escolar básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Pandemia; Educação Libertadora; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem impactado fortemente a educação. O distanciamento nos tem levado a repensar sistematicamente a ação docente, bem

como repensar qual o papel, a função da escola, para além da formação dos sujeitos para atuarem na sociedade. E, simultaneamente, estamos enfrentando uma crise ético-política que tem agravado ainda mais o campo educacional brasileiro.

Dito isso, quais são as possibilidades de práticas libertadoras no atual contexto de pandemia? O momento que experienciamos é reflexo de muitos anos de violência estrutural que nos permite repensar possibilidades de transformação na educação. Foi preciso encontrar soluções diante da pandemia de covid-19. A palavra sofrimento esteve em alta, refletindo os efeitos da extrema desigualdade social reinante na sociedade brasileira (SANTOS, 2020). As soluções paliativas foram sendo adotadas, cujo termômetro seguiam medidas emanadas dos governos estaduais e municipais principalmente, embora se admita que estávamos todos despreparados.

Os impedimentos ultrapassam questões metodológicas, de práticas, de ações, de materiais. Há atravessamentos de emoções e sentimentos, de afetos, de pertença[1]. As dificuldades de acesso à internet, por exemplo, não são atuais. A pandemia apenas reforçou o descaso, a negligência do poder público para com a educação. Escancarou os problemas que os educadores e estudantes já enfrentam há anos, apontam Gonçalves e Pesce (2021).

Houve e haverá perdas e danos de difícil mensuração. Essa migração para o ambiente doméstico - quando a casa vira escola - não só confirmou a gritante desigualdade social peculiar da sociedade brasileira como revelou aspectos específicos dessas desigualdades e uma delas é o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

E, dentre os grupos de estudantes que mais foram impactados com novas ações, e porque não ausência delas, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do ponto de vista de regulação das políticas públicas, podemos afirmar que há avanços incipientes em relação à EJA com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, a LDB/96 (BRASIL, 1996), por exemplo. O problema é que a educação voltada para esses estudantes trabalhadores acaba sendo invisível por parte da gestão enquanto prioridade na política educacional. O Brasil é um país marcado por grandes diferenças sociais e econômicas, apresenta desigualdade de acesso e permanência na educação e a oferta da escolarização aos trabalhadores é insuficiente e quando ela é existente, acaba sendo incompatível com a realidade desses sujeitos, mesmo sendo um direito constitucional.

Sabemos que a maioria dos/das estudantes da EJA é oriunda de classes populares e que, por muito tempo, foram e são marginalizados, excluídos. Nas palavras de Moretto (2016),

1 Sobre *pertença*, tomaremos como base teórica os pensamentos e dialogias de Paulo Freire em seus trabalhos seminais, ao considerar o ser humano como um ser ontológico, que se constrói nas relações com o outro e com o mundo, compreende sua importância e capacidade de interferir no contexto em que vive, inclusive no ambiente escolar, criando, assim, um espaço "territorializável", de trocas, de ressignificações.

> A EJA recebe, nesse sentido, alunos que são vistos pela sociedade na condição de excluídos, tanto culturalmente quanto economicamente. Geralmente, esses estudantes são, em sua maioria, pobres, analfabetos, repetentes, trabalhadores, negros, desempregados, etc. E, eles, que, por algum motivo, não frequentaram o ensino regular, trazem ao retornarem ao contexto escolar marcas dessa exclusão, de suas vivências, de suas trajetórias de vida, de aprendizagens e dificuldades. (MORETTO, 2016, p. 105).

Face ao exposto, neste diálogo pretendemos aproximar o leitor da realidade vivenciada pelos educadores e estudantes neste período de distanciamento social, em função da pandemia de covid-19, tendo como base teórica a dialogia freiriana. É nesse contexto de ensino remoto, de uso aumentado de plataformas digitais educacionais, que apresentamos alguns desafios, dificuldades, resistências evidenciadas nas lutas enfrentadas pelos docentes e, principalmente estudantes de uma escola pública situada em Paraisópolis, Zona Sul de São Paulo.

Para desenvolver as análises que se seguem, utilizaremos os dados que foram produzidos por meio de questionário aplicado via plataforma *Google Forms*, virtualmente, com um total de 12 questões, sendo 2 objetivas e 10 dissertativas, e compilados no quadro abaixo. Além disso, faremos uso das falas/respostas de estudantes que realizaram a autoavaliação.

Autoavaliação EJA Ensino Médio *	
Desafios/dificuldades enfrentadas	Quantitativo
Trabalho formal/informal/desemprego	52/48%
Trabalho doméstico	43/39%
Saúde	42/38%
Tempo	46/42%
Espaço	69/63%
Relações professor-aluno	108/100%
Aprendizagem	58/53%
Acesso à internet/equipamentos	85/78%

* 108 estudantes realizaram a autoavaliação.

Tabela: Desafios e dificuldades elencados por estudantes da EJA após um ano de aulas remotas.

Fonte: Elaborada pelos autores

CONTEXTUALIZANDO: A LEGITIMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA

Refletir sobre estudantes que compõem a EJA é considerar a diversidade como ponto central nesse diálogo bem como os diversos marcadores sociais que os legitimam. Metodologicamente, para nossa análise, apresentaremos alguns dados construídos no final do primeiro semestre de 2021 com a participação de 108 estudantes da EJA Ensino Médio de uma escola pública situada na comunidade Paraisópolis, zona sul de São Paulo.

O autor desse artigo é professor desses estudantes na disciplina de Biologia que, ao final do semestre, aplicou uma autoavaliação (alguns dados estão presentes na tabela acima) com o objetivo de aproximar-se das experiências, vivências, desafios e superações enfrentadas durante um ano com aulas remotas. Já a outra autora, formada em Ciências Sociais, especialista em Educação, foi professora da EJA no período de 1997 a 2004, cuja experiência na educação básica permite afirmar o quanto os problemas educacionais para esses alunos se arrastam sem soluções efetivas e fortemente agravadas no contexto histórico atual de retrocesso nas políticas sociais.

A EJA e sua potencialidade de acesso ao conhecimento sempre esteve em risco no Brasil e a história nos ensina isso. Quando pensamos na questão da EJA em tempos de Pandemia, temos que pensar na classe trabalhadora que é uma categoria considerada por muitos como anacrônica, limitada, que não dá conta da diversidade quando, ao contrário, tem uma grande potência aglutinadora porque ela reúne todas as pessoas que vivenciam problemas nas relações de gênero, étnico-raciais, sociais e que não podem ser desconsideradas. São fundamentais e que se organizam de uma determinada maneira sob condições de pessoas que precisam vender sua força de trabalho para assegurar o direito à vida.

Neste sentido, faremos jus ao que Arroyo (2005) afirma sobre a EJA,

> [...] entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2005, p. 224).

Não podemos negar essa heterogeneidade. É preciso reconhecer a pluralidade de espaços, tempos e relações em que nos constituímos humanos, cognitivos, sociais e culturais, reconhecendo assim, a cultura como matriz da educação (ARROYO, 2005). Pensamos para além das particularidades e das diferenças, dos mais variados processos de apropriação cultural e expropriação material desses educandos. Inclusive, essa pandemia está trazendo para o centro do debate, novamente, a questão do trabalho. Mobilização dos trabalhadores por *app* com a afirmação "Não somos empreendedores, somos trabalhadores" nos diz muito sobre a realidade desse grupo: aquele que vive do seu trabalho. Ressalta-se ainda que a maior parte desses trabalhadores exerce suas atividades no setor informal, invisibilizados há muito tempo pelo sistema, visto que os trabalhos na

informalidade são geralmente instáveis e sem direitos ou proteção social. No anos entre 2020 e 2022 os postos de trabalho foram muito afetados com as medidas de isolamento social de diferentes formas. E embora tenha sido o trabalho informal aumentando em 2021, numa taxa de 68%, segundo a ONU, isso ocorre associada ao aumento na taxa de desigualdade.

Retomando à tabela 1, acompanhe-nos leitor na análise: 48% dos estudantes afirmaram que o trabalho (seja ele formal ou informal) ou por se encontrarem em situação de desemprego, foram fatores decisivos para o insucesso das aulas remotas. Esses trabalhadores mais vulneráveis foram atingidos na situação financeira, nas dificuldades com os filhos em casa sem frequentarem a escola, nos escassos recursos tecnológicos e outros condicionantes necessários para lidar com as atividades no início da pandemia. Pois, para esse conjunto de trabalhadores o trabalho remoto não foi opção, mediante as novas dificuldades e identificou-se que foi constituído majoritariamente por mulheres.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que, para 43 estudantes (39%, sendo a maioria mulheres), o trabalho doméstico foi um desafio imposto e agudizado neste período pandêmico. Para essas mulheres, os impactos ainda estão sendo mais intensos e sabemos por dados estatísticos recentes da PNAD Contínua (2020) que temos aproximadamente um aumento de 7 milhões de mulheres no contingente de desempregados a partir do início da pandemia, e que se agrava se considerarmos as mulheres pretas, grupo em que o índice é o maior.

Para sua análise leitor acompanhe atento "as falas" retiradas do questionário aplicado:

Fala 1: "Meus desafios foram correr atrás de emprego, em plena pandemia não é nada fácil conseguir um emprego, e conciliar com estudos, mas arrumei sempre um jeito para dar o meu melhor."

Fala 2: "Foi mais difícil conciliar trabalho, casa, família e as aulas online... muitas vezes deu vontade de desistir, mas vamos lá."

Fala 3: "Falta de internet, falta de tempo... e principalmente ter que escolher se trabalhava ou estudava."

Fala 4: "Tempo, pois estava trabalhando muito para sustentar meus filhos."

Fala 5: "Conciliar filhos, marido, casa, comida e as atividades."

Fala 6: "Teve um momento que pensei em desistir, sabe, cansaço mental, sem emprego, eu estava naquela se eu arrumar um emprego vou ter que desistir da escola, mas graças a Deus arrumei um emprego no horário que deu pra conciliar."

Fala 7: "Sim, nesse semestre não consegui acompanhar direito, mas estou me esforçando para fazer o melhor, preocupação com a situação da pandemia sem trabalhar pq aonde trabalho fechou e ainda não tinha como trabalhar e pago aluguel aí a cabeça vai a milhão e, na maioria das vezes, vc acaba perdendo o foco."

Fala 8: “Não só problema com o celular que quebrou e por está desempregada tive que contar com a ajuda de algumas pessoas para que eu pudesse voltar e não perder o ano.”

Fala 9: “Sim. Não consegui fazer umas duas. Motivo? Por falta da ajuda do meu esposo com os filhos de um e doze anos. Precisava dar conta das minhas lições e ajudar o meu filho com os estudos dele. Agora mesmo estou fazendo essa lição com o filho no colo, doente e chorando sem parar, pensando como vou fazer as lições de geografia passadas de última hora e dar conta dos projetos do meu trabalho. Essa pandemia está sendo desesperadora!! Infelizmente quero muito que essas aulas acabem logo, pois não estou dando conta!”

Fala 10: “Tive um pouco devido o meu serviço porque eu trabalho 12h por dia ainda quando eu chegar vou ensinar meus dois filhos um de 10 anos outro de 8 anos.”

Fala 11: “Tive dificuldades um pouco pq trabalho acordo cedo tipo as 5 da manhã chegando em casa as 5 então ficava o dia todo fora no trabalho e tinha poucas horas para estudar, realizar as tarefas cuidar de casa e do meu filho e ainda fazer as lições com meu filho muita coisa... Mas com esforço dedicação consegui fazer.”

Que conclusões são possíveis diante dessas realidades relatadas? De acordo com a OIT, [...] “ainda é preciso recuperar cerca de 30% dos empregos que foram perdidos desde o início da pandemia, destacando ainda “mulheres, jovens e pessoas com poucas habilidades profissionais foram afetados de forma desproporcional” (ONU, 2021). É fato conhecido que nem todas as frações da classe trabalhadora podem, por exemplo, se permitirem a exercer o direito à medida de isolamento social imposta porque se o fizessem não teriam as condições mínimas nem para se alimentar, conforme explicitado nas falas 4 e 5.

O Sociólogo Boaventura de Souza Santos, ao abordar as lições – todas sofríveis - que a crise sanitária do novo coronavírus nos deixou, acerca da quarentena nos países subdesenvolvidos do Sul, já apontava o quanto penalizaria especialmente as mulheres, segundo suas acepções:

> [...] nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. [..] São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias [...]com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres [...] (SANTOS, 2020. p.16).

Se nós nos detivermos na questão da produção da vida, nas diferentes formas de trabalho nos modos de produção capitalista, podemos dizer que a maioria da classe trabalhadora brasileira sempre foi submetida a condições de exploração e de superexploração na sua forma neoliberal, retome leitor ao apresentado nas falas 10 e 11, confirmando essa relação com uma carga horária de trabalho exaustiva. Além disso, ressaltamos que a nossa sociedade se constitui sob as bases do paradigma colonial europeu branco e masculino

nos quais as condições de vida das mulheres são dificultadas por assumirem vários papéis e sem ajuda do parceiro nas atividades domésticas e na criação dos filhos. Tal situação é bem expressa na “fala” da estudante 9. Fatos como esses explicam o porquê das mulheres de baixa renda terem maior dificuldade na busca por uma profissão mais qualificada e para continuarem os estudos, sendo características estruturais e não superadas na nossa sociedade, entre outras que resultam das condições sociais desiguais.

Centrando o olhar na educação escolar, as escolas ainda não conseguem recursos materiais e nem estratégias didáticas para que esse grupo de estudantes seja inserido no processo educativo de forma adequada. Embora seja verdade que as demais modalidades não desfrutam de uma situação plena de educação de qualidade, porém a EJA fica aquém, segue à margem, de uma forma muito mais perversa, que se desvela com muito mais visibilidade nessa situação de crise pandêmica. E, evidentemente, falamos de características sócio-históricas predominante na educação brasileira, que não são únicas, ainda reinantes, elas marcam a história ampla da educação da classe trabalhadora no Brasil.

Alia-se a isso a questão da evasão, que marca profundamente a EJA e, nesse sentido, Soares (2002) alerta que,

> [...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2002, p. 6).

Esses elementos apresentados anteriormente impedem o exercício da cidadania. Temos que considerar, primeiramente que as maiores ameaças atuais ao direito à educação são relativas à ausência de políticas sociais para tratar desse quadro vergonhoso de desigualdade. A esmagadora maioria dos alunos da EJA integra grupos sociais vulneráveis, enfrenta problemas de caráter socioeconômico, é vítima do desemprego e da consequente perda significativa de renda presentes nas falas descritas anteriormente. As pessoas são submetidas a condições muito perversas e degradantes de trabalho.

Como afirma Arroyo (2005) sobre a exclusão operante sobre os estudantes da EJA,

> [...] Nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência [...] A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências da EJA. (ARROYO, 2005, p. 229).

Curiosamente, os estudantes da EJA ainda não encontraram maneiras e nem espaços para reivindicar a garantia de seus direitos, entre eles o direito à educação de qualidade. A educação escolar poderia ajudar esses estudantes se, entre tantos discursos controversos acerca do processo de ensino aprendizagem, as acepções de Saviani (2020) fossem consolidadas pelos diversos atores sociais na unidade escolar, “A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar. (SAVIANI, 2020, p.24)”.

Como a suspensão das aulas presenciais nos colocou em uma situação nova e, com ela, a necessidade crucial para a Educação de Jovens e Adultos, é o sentimento de pertencimento. As cobranças exigidas pelas secretarias municipal e estadual, pelos supervisores, gestores escolares (por docentes também) aos estudantes da EJA sem que se considerasse o momento de pandemia são ações que abalaram a questão do “pertencer”. Seguindo a tradição do ensino “normal” a preocupação inicial foi com a organização de uma agenda para o cumprimento dos dias letivos. Acerca do calendário letivo 2020,

> [...] o mais sensato seria proceder ao seu cancelamento. Não adianta querer recuperar isso ou aquilo. É um período de pandemia, de exceção, de isolamento e, portanto, não é o período regular de atividades educativas. (SAVIANI e GALVÃO 2020, p.9).

Desconsiderar que a maioria dos estudantes da EJA é da classe trabalhadora e que tiveram perdas (de emprego, de entes queridos) em virtude da pandemia é negar essa pertença, é negligenciar que o momento é de priorizar a sobrevivência (como observado em algumas falas acima), visto que muitos deles fazem parte de camadas populares vulneráveis, periféricas, onde há maior descaso por parte do poder público e que é agravado por essas práticas de cobrança de conteúdo curricular, como verificado nas falas abaixo:

Fala 12: “As matérias estão sendo passadas em grande quantidade e com um curto espaço de tempo para absorção e aprendizagem. Principalmente em conteúdos mais complexos, como matemática ou física, estão ainda mais difíceis de aprender. Ainda continua sendo muito complicado compreender tudo que está sendo passado. Penso em fazer ENEM ano que vem e tenho receio que esse período posso prejudicar meu processo de aprendizagem e o meu desempenho daqui pra frente.”

Fala 13: “Acho muito conteúdo pra quem trabalha, cuida da casa etc...”

Tais narrativas reafirmam as argumentações de Saviani e Galvão: no “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Aos estudantes, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.

No entanto, os esforços e estratégias desenvolvidos por diversos educadores têm demonstrado o quanto o sistema educacional é frágil e, ao mesmo tempo, se há condições exitosas a serem apresentadas, elas foram criadas em função de esforços extraordinários de parte do corpo docente que consolidaram ações para lidar com as dificuldades que foram surgindo também no campo das subjetividades. Utilizando as diversas plataformas digitais, diversos meios de comunicação e muitas vezes com recursos próprios, educadores mantiveram o vínculo com os estudantes, assegurando o máximo possível o acolhimento, o afeto e, novamente, para que o sentimento de pertença não desaparecesse mediante o isolamento, como identificado a seguir:

Fala 14: "Acho que a falta de interação entre professor é aluno na sala de aula, fez com quer eu tivesse um pouco de dificuldade para realizar as atividades."

Fala 15: "Não ter contato com os professores pois já estou 10 anos sem estudar e voltar assim sem um ensino mais direto é difícil."

Fala 16: "Meu maior desafio sem dúvida foi ser do grupo de risco e não poder ir até a escola assistir as aulas. Faz muita falta os professores, os colegas etc..."

Fala 17: "Aprender pelas aulas online, sem aquela explicação mais detalhada do professor na sala. O medo tbm de quando voltamos pra aula presencial, mas, o maior de todos foi encarar os 25 anos ausente da escola."

Fala 18: "Todos nós tentamos nos adaptar, muito legal ver os esforços de alguns professores para que todos entendesse, disponibilizando vídeos aulas e lives com participação de imagens e tals."

Fala 19: "Achei mais prático, mas não se compara a uma aula em sala, mas os professores estão de parabéns conseguiram se adaptar rápido a esse tipo de ensino que não era tão convencional quanto o tradicional claro. mas pessoalmente eu gostei porque gosto de fazer pesquisas."

Fala 20: "Acho que foi o melhor que os professores poderem fazer nesse período, mas nada substitui aulas presenciais."

Fala 21: "Foi a primeira vez que estudei no Homero, e me identifiquei muito com alguns professores, inclusive você! Muito dedicado ao que faz, isso acaba incentivando muito, vejo suas lives com a maior disposição! Professores que trabalham por amor é totalmente diferente!"

Fala 22: "Não podemos dizer que não valeu de nada né? Reconhecemos o trabalho o esforço de todos os professores sabemos que por eles as aulas estariam todas presenciais mais na minha opinião não gostei! Nenhuma tecnologia irá substituir um professor em sala de aula!"

Fala 23: "Eu particularmente prefiro estudar totalmente presencial, pois podemos trocar ideias com professores e colegas de sala, a interação flui melhor, e pegamos melhor o conteúdo também. Mas diante da nossa atual realidade não foi possível, mas mesmo assim foi muito bacana, percebi o quanto os nossos professores se esforçaram e fizeram de tudo para nos ajudar. Gratidão a todos."

Fala 24: "Fizeram o mais importante que foi não desistir de todos nós independente dessa pandemia ficarmos juntos recebendo apoio e boas palavras de incentivo por lives mensagens enfim gratidão a todos."

Fala 25: "Acredito que um pouco mais de empenho e organização, achei muita desordem principalmente agora, depois das mudanças na coordenação. Em questão de melhoria, acredito que alguns professores que foram mais ausentes, procurar ter um contato com o aluno, fazer lives e acredito que todos os professores teriam que estar no mesmo grupo, realizar reuniões para falar sobre os problemas e as dificuldades e todos terem o mesmo meio de acesso e contato com o aluno."

Fala 26: "Creio que foi feito, o que pode ser feito, os professores se dedicaram e tiveram consciência das dificuldades, e deram oportunidade de todos que querem aprender; de ter sua nota, e não ser prejudicado nesse processo de aprendizagem. Porém a liberação da internet, pois o chip não podia ser disponibilizado para o eja deviria ter sido antes."

Fala 27: "É tudo muito novo pra todos nós, do início da pandemia até aqui tivemos muitos progressos e vocês professores se esforçaram para dar o seu melhor, muitos nem usavam as redes sociais e tiveram que aprender."

Em todas as falas supracitadas evidenciamos a importância do educador diante da situação pandêmica. Os 100% de estudantes que participaram da autoavaliação citaram a relação com os professores (ou escola e colegas) como essencial e insubstituível. Para Gonçalves e Pesce (2021),

> Infelizmente, à contramão dos ideais freirianos, a educação tem sido remodelada, diante da realidade vivenciada, para ser prescritiva e pouco dialógica. As relações cada vez mais automatizadas, robotizadas, mecanizadas, instrumentalizadas evidenciam uma supressão do diálogo e reafirmam o postulado de Paulo Freire sobre a concretização da opressão, pelos opressores, em especial dos que têm menos recursos, do recrudescimento da atuação do mercado das plataformas digitais na educação (como a GAFAM – acrônimo de Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), das políticas públicas fragilmente estabelecidas no momento da aludida pandemia e do descaso para com os educadores e os estudantes. (GONÇALVES E PESCE, 2021, p.43).

O campo formativo docente também não conseguiu avançar na oferta de cursos que alcançassem as reais dificuldades dos professores, até porque não considerou as demandas dos professores, oferta de cursos no formato autoinstrucional predominou e não favoreceu lidar com as questões argumentadas,

> [...] As políticas públicas lançadas para a educação básica enfrentar a atual crise pandêmica, erguem-se em meio ao pragmatismo tecnicista, uma vez que as ações implantadas para o isolamento social contrariam o que preconiza a principal categoria da teoria freiriana – o diálogo – pois os professores e toda a rede de ensino não foram consultados sobre como enfrentar tal situação. Com isso, mitigou-se a possibilidade de se promover ações colaborativas que poderiam ser incorporadas à medida contingencial. (DIAS e PESCE, 2021).

Como podemos observar, a pandemia de covid-19 exacerbou os contrastes oriundos do fosso social brasileiro: dificuldades de acesso, disponibilidade de internet ou de aparelhos para estudos. As queixas elencadas por educadores, estudantes, famílias e pela própria gestão escolar, colocaram em xeque questões como a inclusão e o letramento digital (e, consequentemente a inclusão social), ensino remoto, a frágil formação de boa parte dos educadores quanto ao uso de aplicativos e plataformas digitais, a organização do tempo/espaço para estudos (42% dos estudantes relataram dificuldades em relação ao tempo e 62% apontaram o espaço como dificultador). E, principalmente, a fragilidade das políticas públicas relacionadas à educação durante a oferta do ensino remoto emergencial reforçou o caráter excludente e desigual dessas políticas, em especial para com estudantes e professores de regiões periféricas e rurais, uma vez que elas desconsideraram o contexto social e a realidade das famílias, estudantes, docentes e escolas imersas a um contexto de vulnerabilidade social (GONÇALVES E PESCE, 2021).

Agora, o que não podemos afirmar é que as estratégias de atendimento com atividades remotas substituíram o processo de ensino aprendizagem que ocorre presencialmente, mesmo mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Primeiro porque é preciso questionar quão qualitativa é a aprendizagem utilizando o meio virtual e as tecnologias. Segundo, devemos considerar questões de acesso, a aquisição de equipamentos para estudos (seja aparelho celular móvel, computador, notebook, tablet etc.), disponibilidade de espaço e tempo adequado para estudar. Todas essas demandas interferem nas práticas docentes e, consequentemente, como estudantes da EJA lidam com esse formato de ensino.

As condições materiais para efetivar o "ensino" remoto, tais como "o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais." (SAVIANI e GALVÃO, 2020, p.38).

Em relação ao aparelho celular móvel, é o mais utilizado para os estudantes se manterem conectados e realizarem atividades escolares básicas. Mas tal utilização ergue-se em meio a uma série de fatores dificultadores, como as limitações impostas pelo aparelho, o compartilhamento do aparelho por membros de uma família inteira, a dificuldade de acesso à internet de qualidade, a dificuldade em utilizar alguns aplicativos para realizar atividades, sendo que 78% dos estudantes apontaram essas dificuldades na autoavaliação. Situações específicas que não foram alcançadas pelas políticas públicas.

Sobre questões relacionadas a tempo, espaço e as TDIC transcrevemos as falas (muitas delas com tom de desabafo) dos estudantes que coadunam com o que estamos dialogando nesse artigo:

Fala 28: "Todos! Embora o mundo "tecnológico" seja bom para umas coisas para outras já não são! A dificuldade de organizar atividades nem todo mundo está 24 horas no celular para ver as atividades postadas, tive muita dificuldade em estudar pelo celular e olha que sei mexer muito bem mais não se trata só disso! Ano passado reprovei por esse motivo não consigo estudar pelo celular não entra na minha cabeça "um vídeo" embora esteja elaborado e totalmente diferente de você estar presente com o professor na sala esclarecer suas dúvidas com suas palavras etc…"

Fala 29: "No início foi difícil o uso da tecnologia. Muitas coisas eram desconhecidas, mas aos poucos fui vencendo."

Fala 30: "Quando as atividades tinham que ser enviadas para os professores através de fotos eu tive bastante dificuldade porque estava com um celular muito ruim, minha câmera era horrível! Acabei ficando sem nota em uma matéria!"

Fala 31: "A internet, eu não tenho acesso a ela na minha casa então procuro ir em casas de amigas ou na casa do meu namorado."

Fala 32: "Internet, falta de acesso a rede, e falta de informações sobre algumas plataformas online."

Fala 33: "O desafio de assistir as aulas online em casa com outras pessoas conversando e tirando minha atenção no ônibus, nas ruas, enfim, aonde eu estivesse na hora da aula."

Fala 34: "O tempo pra estudar pela internet, em casa temos filhos e outro afazeres que impendi de se concentrar."

Fala 35: "Bom meu celular no começo das aulas online tava muito ruim então tive dificuldade pra poder entrar nas lives para baixa os aplicativos da escola etc..."

Fala 36: "Falta de privacidade e silêncio por parte dos filhos."

Fala 37: "Eu não tenho muito como fazer uma avaliação, pois além de não ter muito conhecimento em tecnologia, ainda tive dificuldade de acesso por não ter internet em casa."

Fala 38: "É ruim assistir aulas em lives é ruim por causa da agitação da minha casa, fazer as atividades não é tão ruim não, da pra fazer, mas o CMSP é o pior, não aprendemos nada, é muito complicado, difícil entender o que estão falando, acompanhar as aulas e ainda fazer atividades, sem contar que temos que fazer várias atividades que acabam nos sobrecarregando, porque são em duas plataformas."

Fala 39: Só que pra alguns entendo que seja difícil porque alguns não devem ter acesso a internet em casa como eu mas, eu consigo me virar mesmo assim é um pouco difícil"

Fala 40: "A escola poderia ter disponibilizado tablet e chip, pois nem todos os alunos tem internet ou um aparelho celular em casa."

Fala 41: "Sim, muitas vezes tive que compartilhar os links das atividades pra assistir pelo celular de terceiros pra poder fazer as atividades e assim mesmo algumas tive dificuldades e dúvidas."

Fala 42: "Sim, em casa é um ambiente bem mais difícil de entender e fazer as atividades, tem os filhos e a gente tenta separar um tempo mais acaba que não consegue, e fica realmente mais complicado."

Fala 43: "A falta de internet, o local para o estudo, sem ruídos e barulho, a responsabilidades do dia-a- dia, e a falta de aula presencial."

A partir do momento que a casa vira escola muitas questões do descaso com a EJA e seus impactos se elevam. Diante do exposto anteriormente, ficam algumas incertezas, questionamentos, inseguranças quanto à Educação de Jovens e Adultos, mas, sobretudo o direito à escolarização da EJA precisa ser reafirmado nesse cenário. Principalmente diante desse braço mercadológico tão em evidência, mascarado pelo mercado informal; lugar marginal e secundário a modalidade da EJA ou um não lugar, pulverizando e diluindo, levando ao apagamento de suas singularidades, principalmente diante de um mercado que oferece um leque de possibilidades de certificações fáceis.

Precisamos observar e buscar os exemplos de contra hegemonia ou possibilidades de luta política, por meio da escuta e inserção das vozes dos professores e estudantes. E, principalmente das questões fundamentais como acolhimento, contemplar a heterogeneidade do grupo, as trocas, as experiências, a pertença nas estratégias didático-pedagógicas. Ademais, como estabelecer os vínculos após essa experiência e no retorno das atividades presenciais?

A ESPERANÇA COMO FORÇA MOTRIZ PARA A MUDANÇA

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar....

Ensinar e aprender são verbos que não se concretizam sem serem conjugados. Isso é fascinante. Ensinar em tempos desafiadores exige a conjugação do verbo esperançar, como bem dialogado por Paulo Freire. Ensinar, aprender, ressignificar, conjugar exige conhecer a própria realidade e nela intervir: as obras Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2018) e Pedagogia da Esperança (1997) se fazem tão presentes atualmente, diante de um cenário governado por classes e grupos dominantes, que utilizaram o contexto pandêmico para reafirmar sua hegemonia.

Esperança é uma ferramenta fundamental e primordial nesse momento. Sabemos, de acordo com Freud, que o ser humano se move por insatisfação ou, nas palavras de Jacques Lacan, que o desespero e a angústia só servem se forem usados como combustíveis para nos levarem a novos lugares. A Esperança, no sentido freiriano, é verbo de esperançar, não é sobre esperar que algo aconteça, mas se organizar para fazer com que as coisas aconteçam. Para que haja ensino é preciso haver alegria e esperança. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (2018) nos diz que "A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história." (FREIRE, 2018, p.71).

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!

A esperança é um sentimento de organização de classe, é o que permite que saibamos que o horizonte depende das lutas de classes; que o futuro não está dado, é o que a gente faz dele no presente; são as nossas possibilidades de organizar e lutar pelo futuro. E qualquer crença para além disso, qualquer crença que prescinda disso é uma crença reacionária. É por isso que a desesperança é um sentimento reacionário.

Freire também escreve em momento de derrota da esquerda, momento de ascensão do que parecia ser a impossibilidade de outro futuro. A missão passa por imaginação e sentimento. Precisamos instaurar em nós e nos estudantes, um direito radical por mudança e não existe momento melhor para a instauração de desejos radicais, para a vontade de uma mudança radical, que vai na raiz das coisas, principalmente nesses momentos em que somos ofendidos, somos abandonados, vendo nossos direitos sendo tirados, as possiblidades de construir vida e não sobrevida. Mais do que nunca se apresenta como urgente a luta por uma educação como prática da liberdade.

Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo…

São esses momentos de acirramento das nossas possibilidades que conseguimos florescer. Apesar de tantos interesses conflitantes, dessa rede complicada financeira e econômica, construir uma vontade radical, parece utópico, em meio a uma realidade imposta e que tende a naturalizar o descaso. Precisamos provocar afetos e ser efetivo na imaginação e na mobilização da esperança, fazer pensar *e se*... E se a gente pensar em outras maneiras de agir e transformar essa realidade, especialmente quando damos voz aos estudantes marginalizados que compõem a EJA e a partir de ações dialógicas ir transformando as ações na unidade escolar.

Por outro lado, ainda é preciso avançar nas políticas públicas de formação continuada e inicial de professor para os docentes que atuarão na educação de jovens adultos. Para que essa modalidade seja compreendida em sua integralidade, é preciso pensar para além da fundamentação teórica e metodológica, os currículos das licenciaturas não devem se reduzir a disciplinas específicas e pontuais, mas deve favorecer uma compreensão da dimensão da educação para estudantes trabalhadores para além de questões cognitivas, de aprendizagem.

A formação continuada deve ser pautada, também, na compreensão do contexto social onde os estudantes da EJA se encontram e forjada em bases de uma pedagogia crítica. As especificidades que esses sujeitos têm, se comparada com os estudantes de outras modalidades de ensino, modifica a atuação e as práticas dos docentes. Portanto, precisamos reafirmar a questão central que é a *pertença*, esse sentimento que move, constrói, ressignifica. Para tanto, é fundamental garantir uma educação de qualidade

social através de investimento, garantir a escola como espaço de relações humanas e essas relações se fazem com gente, com gente presente, mesmo que seja em espaços virtuais. E essa mediação de relações só ocorre com profissionais qualificados, do ponto de vista humanístico, que almeje a emancipação e transformação social. Nas palavras de Gonçalves e Pesce (2021),

> Repensar a educação brasileira na perspectiva freiriana é dar voz àqueles que são oprimidos por diversos sistemas de dominação. E a opressão se agudizou com a pandemia [...]. Pensar na educação como prática da liberdade, como nos ensina Freire, seria um avanço libertário de uma esmagadora população que vive à margem dos direitos humanos, em especial dos estudantes de áreas de alta vulnerabilidade (GONÇALVES E PESCE, 2021, p. 50).

Pensar essas possibilidades concretas de uma realidade educativa, com vistas à inclusão social é retomar os pensamentos freirianos, é legitimar todos os agentes e atores educacionais (professores, gestão escolar, estudantes, comunidade escolar, os territórios, os contextos, as normativas, os currículos etc.) como partes fundamentais e interdependentes responsáveis pela construção de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, pp. 221-230, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 22/08/2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 22/08/2022.

Conferência Nacional de Educação (CONAE), Documento Referência. (2018). Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc _referencia_conae_2018.pdf Acesso em 22/08/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GONCALVES, Júnior Leandro; PESCE, Lucila. Educar em tempos de pandemia: desafios da profissão docente. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.40-52, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/61398/39545 Acesso em 22/08/2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostras de domicílio**. PNAD Contínua. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29520-desemprego-chega-a-14-6-no-terceiro-trimestre-com-alta-em-10-estados . Acesso em 22/08/2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostras de domicílio**. PNAD Contínua. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019 . Acesso em 22/08/2022.

MORETTO, Milena. Diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos: da exclusão à transformação social. **Horizontes**, v. 34, número temático, p. 105-108, dez. 2016. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/382 Acesso em 22/08/2022.

ONU. **Fundo nas Nações Unidas para a Infância**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em 22/08/2022.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line** (UNICAMP), v. 1, n. 26, pp. 183-208, jun. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf Acesso em 22/08/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463 Acesso em: 20/08/2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Ano XXXI, n. 67, pp. 36-49, jan. 2021. Disponível em https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto Acesso em 22/08/2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

ADILSON TADEU BASQUEROTE: Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.
http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

EDUARDO PIMENTEL MENEZES: Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Bacharel em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Planejamento e Técnicas de Ensino pela UNIGRANRIO, Mestre em Educação pela Universidade Salgado de Oliveira, Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Pós doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense, Consultor Institucional do MEC, Consultor ad hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep), Parecerista da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), Integrante do Conselho Editorial Permanente e do Conselho Científico Permanente da Editora CRV, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor Adjunto do curso de Geografia da Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).
https://orcid.org/0000-0002-9445-7698

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

N

P

S

T

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

perspectivas globais e inovações 2

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

perspectivas globais e inovações 2

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024